



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Vera Lúcia da Costa Magalhães

Riscos e Rabiscos: para promover a criatividade, a leitura e a escrita

Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança
Tecnologias da Informação e Comunicação

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Maria Altina Silva Ramos

Novembro, 2007

DECLARAÇÃO

Nome: Vera Lúcia da Costa Magalhães

Endereço Electrónico: veramaga@gmail.com

Número de Bilhete de Identidade: 11876681

Título da tese de Mestrado: *Riscos e Rabiscos*. para promover a criatividade, a leitura e a escrita

Orientadora: Maria Altina Silva Ramos

Designação do Mestrado: Mestrado em Estudos da Criança – Tecnologias de Informação e Comunicação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho. / /

Assinatura: _____

Agradecimentos

Durante este ano, foram muitos aqueles que me demonstraram o seu apoio e amizade, que colaboraram com este projecto e o ajudaram a crescer e ganhar vida - a todos, muito obrigada.

Gostaria de agradecer em particular àqueles que estiveram ao meu lado:

À Professora Altina, pela sua disponibilidade, úteis conselhos e pelo auxílio e amparo.

Ao Ricardo, pelo seu apoio, compreensão e paciência para com as minhas preocupações e inquietudes.

À Ana Filipa, cujo sorriso me dá sempre forças para continuar.

A toda a minha família, pela sua preocupação e compreensão.

Aos meus amigos pela sua ajuda, participação e incentivo.

Riscos e Rabiscos: para promover a criatividade, a leitura e a escrita

Resumo

Este estudo integra-se no ramo de Mestrado em Estudos da Criança - Tecnologias de Informação e Comunicação.

No âmbito desta investigação criámos um sítio Web, intitulado *Riscos e Rabiscos*, e disponível em www.riscoserabiscos.pt.la. Estudámos o seu contributo para o desenvolvimento da criatividade e da competência literária. O sítio dinamiza actividades relacionadas com a escrita criativa, apresenta sugestões de leitura e dispõe de um espaço para a troca de ideias entre utilizadores tanto relativas aos seus trabalhos, como a temáticas relacionadas com a escrita criativa e com outras áreas.

As actividades de escrita criativa, tema central do projecto, dividem-se em três níveis de dificuldade, respectivamente *Lápis*, *Caneta* e *Aparo* e podem assumir formas diversas: poemas, contos, grafismos, narrativas e outras.

Situamos esta investigação no paradigma qualitativo, mais concretamente, no estudo de caso. Seleccionamos o estudo de caso por nos permitir uma visão holística e significativa da realidade em estudo (Yin, 2003).

A recolha de dados foi efectuada a partir de várias fontes: comentários dos visitantes, e-mails, formulários, mensagens afixadas no fórum, comunicação oral, trabalhos dos utilizadores e dados estatísticos do sítio. Para analisar os comentários dos visitantes, e-mails, formulários e mensagens afixadas no fórum optámos pela categorização das opiniões dos utilizadores de acordo com vários itens relacionados com a temática tratada. Quanto aos trabalhos dos utilizadores, analisámo-los com base em indicadores de criatividade. Para o tratamento e a análise dos dados estatísticos recorremos ao programa de criação de gráficos Excel.

Os resultados demonstram que um sítio *online* pode funcionar como uma motivação para a escrita, promovendo a leitura e a comunicação entre utilizadores com interesses semelhantes, e desenvolvendo a criatividade e as competências literárias dos seus utilizadores.

Riscos e Rabiscos: to promote creativeness, reading and writing

Abstract

This research has been developed as a part of the master's degree on Studies of the Child - Information and Communication Technology.

As part of the investigation, a website titled *Riscos e Rabiscos* was developed, which can be accessed through www.riscoserabiscos.pt.la. The central objective was evaluating the contribution of a website towards the development of creativity and literary proficiency. Within this web site, several activities related with creative writing have been developed, along with a host of reading suggestions; furthermore, a space was created for users to debate ideas - concerning both the suggested activities and other themes associated with creative writing and other areas.

The creative writing activities, which represent the core of this project, have been divided in three challenge levels, represented through different writing apparels: Pencil, Pen and Quill; such activities have assumed a range of different forms: poems, short stories, graphics, narratives and others.

The investigation has been developed through a qualitative paradigm. A case study was adopted because it provides researchers with an holistic and meaningful vision of the reality one aims to study (Yin, 2003).

The qualitative data was retrieved from various sources: visitor comments, e-mails, forms, forum postings, oral communication, user's works, and also statistics from the web site. In order to analyze the web site's user input (e-mails, comments, forms and forum posts), we opted to categorize the opinions that had been expressed, in accordance with several topics pertaining the subject matter. Regarding the user's works, they were analyzed through indicators of creativeness. The resulting statistical data was processed in graphical form through the spreadsheet software Microsoft Excel.

The results demonstrate that a web site can effectively function as a motivation towards the development of writing abilities, by promoting the act of reading as well as communication between users with similar interests, thus encouraging and developing their creativeness and literary competency.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Figuras	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA	5
Criatividade	6
TIC na Educação	16
E-learning	22
O processo de construção de sítios	33
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	40
Estudo de caso	44
Recolha de dados	45
Tratamento e análise de dados	46
CAPÍTULO III – O PROJECTO	50
Descrição do projecto	51
Contextualização	52
Estrutura do sítio	54
Interactividade	62
Usabilidade	63
Actividades	66
O jogo	72
Estratégias de divulgação	73
Resultados	79
Dados qualitativos	80
Interesse do sítio	81
Interesse das actividades	83
Indícios de rede de aprendizagem	84
Sugestões	87
Divulgação do sítio	87
Aspectos a melhorar no sítio	88
Escrita criativa	94
Dados quantitativos	102
(NÃO) CONCLUINDO	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXO	131
Anexo 1 – CD <i>Riscos e Rabiscos</i> – Os nossos trabalhos	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Vertentes de utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação	27
Figura 2 – Os vários parâmetros associados à aceitabilidade do sistema	36
Figura 3 – Página inicial do sítio <i>Sonhos Contados</i>	52
Figura 4 – Esquema do sítio <i>Riscos e Rabiscos</i>	57
Figura 5 – Página do <i>fórum</i> do <i>Riscos e Rabiscos</i>	58
Figura 6 – Esquema <i>fórum</i> <i>Riscos e Rabiscos</i>	59
Figura 7 – Ícones <i>Riscos e Rabiscos</i> – Lápis, Caneta e Aparo	60
Figura 8 – Sistema de avaliação de actividades e trabalhos do sítio <i>Riscos e Rabiscos</i>	61
Figura 9 – Primeira versão da página principal do <i>Riscos e Rabiscos</i>	64
Figura 10 – Página principal do <i>Riscos e Rabiscos</i>	64
Figura 11 – Actividades por secção	71
Figura 12 – Cartas Mágicas	73
Figura 13 – Roda de Histórias	73
Figura 14 – Cartaz de divulgação	73
Figura 15 – Algumas imagens de meios de divulgação	74
Figura 16 – Poster e textos - conferência Challenges	75
Figura 17 – Mapa de conceitos do sítio <i>Riscos e Rabiscos</i>	78
Figura 18 – Opinião dos utilizadores sobre o sítio <i>Riscos e Rabiscos</i>	82
Figura 19 – Votação sobre o livro <i>A Pérola</i> de John Steinbeck	92
Figura 20 – Visitantes por mês no sítio <i>Riscos e Rabiscos</i>	102
Figura 21 – Visitantes durante o mês de Abril	103
Figura 22 – Visitantes durante o mês de Maio	104
Figura 23 – Visitantes durante o mês de Junho	105
Figura 24 – Visitantes únicos em comparação com visitantes por mês	106
Figura 25 – Visitantes que adicionaram o sítio como favorito	107
Figura 26 – Visitantes por mês que adicionaram o sítio como favorito	108
Figura 27 – Visitas por dia da semana	108
Figura 28 – Páginas vistas por hora do dia	109
Figura 29 – Páginas vistas por país de acesso	110
Figura 30 – Visualizações por actividade	112
Figura 31 – <i>Download</i> de fichas e textos de apoio	114
Figura 32 – Pesquisa por expressão	115
Figura 33 – Pesquisa por palavra	116

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

The society of the future will therefore be a learning society.

White Paper on Education and Training

Nos últimos anos, assistimos a uma difusão extraordinária da Internet e de outros meios tecnológicos na sociedade. A escola não pode alhear-se desta emergência tecnológica, pois, caso o faça, corre o risco de se distanciar cada vez mais da sociedade e dos focos de interesse dos alunos. Como refere o documento *Estratégias para a acção – As TIC na educação* (2001): “[u]ma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao sistema educativo. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são um dos factores mais salientes dessa mudança acelerada, a que este sistema educativo tem de ser capaz de responder rapidamente, antecipar e mesmo promover” (p. 4).

Por outro lado, a separação anteriormente existente entre o período dedicado à vida escolar e o destinado ao desenvolvimento de uma actividade profissional deixou de fazer sentido. Com efeito, e tal como o mesmo texto refere: “a educação e a formação tornaram[-se] uma necessidade constante e, em muitas situações, as pessoas têm de se submeter a nova formação e a reconversão” (p. 4).

Existe ainda outra questão relevante para a alteração do papel da escola: as actuais características dos discentes. Segundo Tapscott (2007), a *geração net* é produto de uma convivência quotidiana com a tecnologia que possibilita uma outra forma de aprender e de ver a vida.

Contudo, as modificações na escola têm sido muito morosas, sendo que muitos docentes vêem ainda o ensino como uma mera transmissão de conhecimentos: “[c]urrently, a great many teachers and administrators still see education as transferring “stuff” (i.e. a textbook) into students’ heads. They spend their class time lecturing, and teaching our kids to use a variety of “tools” from the past” (Prensky, 2007, p. 1).

Ao contrário, os professores devem ver o aluno como responsável pela construção do seu conhecimento – as comunidades de aprendizagem, a cooperação entre todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, os projectos podem ser os meios para atingir este fim. Compartilhámos a opinião de Tapscott (1998): “[a]t the risk of sounding equally heretical, there is a shift away from pedagogy - the art, science, and

profession of teaching - to the creation of learning partnerships and learning cultures. The schools can become a place to learn, rather than a place to teach” (p. 7).

Contudo, surgem alguns problemas relativamente ao uso das TIC em educação que exigem resolução. Por um lado, temos escolas onde o equipamento escasseia ou não existe, onde professores que têm formação específica na área das novas tecnologias não podem colocar os seus conhecimentos em prática; por outro, temos escolas onde os recursos existem mas nunca chegam a ser utilizados porque os professores desconhecem o seu interesse educativo, não sabem utilizá-los ou receiam fazê-lo temendo que os seus alunos os ultrapassem.

Outro dos problemas dos alunos é a falta de motivação para a leitura e para a escrita. Muitas crianças, muitos estudantes lêem apenas por obrigação: não requisitam livros nas bibliotecas escolares nem nas públicas. Grande parte dos alunos não compreende os enunciados das provas de avaliação, ou seja, o facto de não desenvolverem as suas competências literárias acaba por prejudicá-los a nível académico.

Analisámos diversos sítios *online* em língua portuguesa destinados ao desenvolvimento da leitura e da escrita e verificámos que se destinavam principalmente a adultos ou adolescentes; não encontrámos nenhum sítio destinado ao desenvolvimento da escrita criativa em faixas etárias mais jovens.

Assim, e procurando conciliar estas duas temáticas, criámos um projecto *online* intitulado *Riscos e Rabiscos* (www.riscoserabiscos.pt/la) que visa promover a escrita criativa e a leitura. Inicialmente este projecto foi idealizado tendo como público-alvo as crianças, mais concretamente os alunos do ensino básico e secundário; no entanto, e tendo em consideração o carácter contínuo da aprendizagem, optámos por transformá-lo num projecto aberto a todas as faixas etárias.

Com a criação desta ferramenta pretendemos auxiliar professores, educadores e comunidade em geral a desenvolver a criatividade, a leitura e a escrita de um modo interdisciplinar contribuindo também para incentivar o uso das TIC na educação.

A investigação que agora apresentamos centra-se no estudo do contributo deste recurso *online* para os domínios acima indicados.

O trabalho está dividido em três capítulos: Revisão de Literatura, Metodologia de Investigação e O Projecto.

No capítulo I apresentamos a revisão da literatura que nos permitiu fundamentar teoricamente as nossas opções. Abordamos quatro diferentes temáticas: criatividade, TIC na educação, e-learning e o processo de construção de sítios.

O capítulo II refere-se à metodologia de investigação, onde explorámos as diversas alternativas metodológicas, analisando o estudo de caso. Neste capítulo abordámos ainda o processo de recolha de dados e o de tratamento e análise destes.

No último capítulo, o III, descrevemos o projecto e analisamos os seus resultados.

Finalmente, optámos por deixar algumas das nossas reflexões sobre o projecto e perspectivas para o futuro no texto “Não (concluindo)”.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

CRIATIVIDADE

CRIATIVIDADE

A Escola deixará de ser talvez, tal como nós a compreendemos, com estrados, bancos, carteiras: será, talvez, um teatro, uma biblioteca, um museu, uma conversa

León Tolstoi

Nas nossas escolas, falando em geral, ri-se demasiado pouco. A ideia de que a educação da mente tem de ser uma coisa triste é das mais difíceis de combater.

Gianni Rodari

Numa sociedade em constante mutação, plena de desafios, a criatividade assume um importante papel. A investigação desta temática foi durante muito tempo negligenciada na área de estudo da psicologia (Sternberg e Lubart, 1999) começando actualmente a ser alvo de mais atenção.

Apesar de a utilização do termo *criatividade* ser frequente em documentos oficiais, em livros, revistas, na televisão, a definição do conceito de criatividade levanta ainda algumas questões: Será que o valor cultural dos produtos deverá interferir na definição de criatividade? Será a criatividade um factor comum a todos os indivíduos ou limitada a apenas alguns?

Analisemos algumas definições.

Torrance (1974) define pensamento criativo como “o processo de perceber lacunas ou elementos faltantes perturbadores; formar ideias ou hipóteses a respeito deles; testar essas hipóteses; e comunicar os resultados, possivelmente modificando e retestando as hipóteses” (p. 34).

Segundo Morais (2001), Stein define criatividade como “o processo que leva a um produto novo, o qual é aceite como útil, convincente ou agradável por um número significativo de pessoas num dado tempo” (p. 35). Nesta definição o valor cultural é realçado, negligenciando-se a importância do indivíduo no processo criativo. Para este autor, a criatividade só existe quando surge um novo produto, útil à sociedade. Neste sentido, os produtos considerados não relevantes para a sociedade não serão considerados criativos.

A necessidade de reconhecimento pela sociedade é também referida por Gardner (2000) que define a criatividade como “uma caracterização reservada para aqueles produtos que inicialmente são considerados uma novidade dentro do domínio, embora acabem sendo reconhecidos como aceitáveis dentro da comunidade adequada” (p. 51).

Alguns autores apresentam perspectivas diferentes: Rogers (1970) enfatiza a importância do sujeito e sua relação com a criação:

[a] criatividade tem sempre a marca do indivíduo sobre o produto, mas o produto não é o indivíduo, não é o seu material, mas o resultado da sua relação.[...] Portanto, a minha definição do processo criador é que se trata de uma emergência na acção de um novo produto relacional que provém da natureza única do indivíduo, por um lado, e dos materiais, acontecimentos, pessoas ou circunstâncias da sua vida, por outro (p. 301).

Para este autor a principal motivação para a criatividade parece ser a necessidade de se exprimir e existir em pleno: “[a] causa principal da criatividade parece ser [...] *a tendência do homem para se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial*” (p. 302).

Guilford, referido por Cachada (2005), vai mais além, defendendo que a criatividade é “*um processo mental pelo qual o sujeito produz informação que não possuía*” (p. 16), ou seja, mesmo quando o sujeito descobre princípios, ideias já apresentadas socialmente, estamos perante um processo criativo.

O conceito de criatividade é, como vimos, perspectivado de dois ângulos distintos: um centra-se na sociedade, outro no sujeito. Alguns investigadores (Stein, Gardner, entre outros), consideram ser necessária a valorização do produto, por parte da sociedade, para se poder falar em criatividade; para outros, como Rogers (1970), “[a] própria essência da criação é a sua novidade e por isso nós não temos qualquer padrão para calculá-la. De facto, a história mostra que, quanto mais original o produto é, mais facilmente os seus contemporâneos o julgam mau” (p. 303).

Surgem, ainda, mais obstáculos a uma definição decisiva do conceito de criatividade. Com efeito há autores que defendem uma distribuição irregular da criatividade entre a população, é o caso de Gardner (2000) – “os indivíduos altamente criativos realmente parecem levar sua vida de uma maneira diferente da da maioria das pessoas” (p. 148), apesar de os instrumentos criativos ao dispor da população serem idênticos: “os indivíduos criativos não parecem ter à sua disposição operações mentais unicamente suas; eles utilizam os mesmos processos cognitivos das outras pessoas, mas os utilizam de uma maneira mais eficiente e flexível, e a serviço de objectivos

ambiciosos e frequentemente bastante arriscados (Perkins, 1981)” (p.148). Outros, como Amabile (1996) e De Bono (1995) defendem que todos são criativos, embora em graus diferentes.

A primeira visão apresentada, em que a criatividade é vista como algo reservado a apenas alguns foi, ao longo dos tempos, confirmada pelo mito do criador enquanto ser que é visitado pelas musas. Nesta conceptualização, o criador era visto como um receptáculo de epifanias, como refere Rouquette (1973), “ser inspirado é receber de uma instância misteriosa, carregado de toda a opacidade característica do acto criador, o segredo de uma descoberta” (p. 15). À concepção romântica deste autor, em que a criação surge como uma dádiva, vai sobrepor-se a visão moderna do criador enquanto aquele que estuda, mas que tem momentos de inspiração, tal como afirmou Vitorino Nemésio relativamente ao escritor: “[e]screver é tender-se como um arco e esperar”. Para este autor existe uma acção consciente do escritor, uma preparação prévia que é libertada num momento de inspiração.

Morais (2001) analisa Weisberg apontando que este autor, em sentido oposto à mitificação romântica, defende que, apesar de existirem no acto da criação momentos de descoberta por parte do criador, designados por “insights”, o sujeito intervém neste processo: é através da sua reflexão, da conjugação de diferentes elementos, de conhecimentos transversais, de diferentes modos de ver o problema, que o sujeito resolve criativamente os seus problemas. Para Weisberg: “a obra extraordinária não é necessariamente produto de processos extraordinários ou de características pessoais extraordinárias”.

Vigotsky (1996) tem uma opinião similar: “existe creación no solo allí donde da origen a los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de solo grandes genios” (p. 11).

Também De Bono (1995) defende que a criatividade não é apanágio de alguns “[w]e must get away from the belief that the creativity is the business of only a few talented geniuses” (p. 227).

Winnicott (1990) encara a criatividade como inerente ao indivíduo e decorrente da sua relação com o seu ambiente: “[o] mundo é criado de novo por cada ser humano, que começa o seu trabalho no mínimo tão cedo quanto o momento do seu nascimento e da primeira mamada teórica” (p.130).

Este autor rejeita os juízos de valor sobre os produtos construídos, valorizando a realização pessoal: “devemos reconhecer a criatividade potencial não tanto pela originalidade de produção, mas pela sensação individual de realidade da experiência e do objecto” (p. 130).

Gil e Cristóvam-Bellman (1999) realçam o papel do sujeito, mas apresentam dúvidas relativamente ao factor da inovação: “[n]o centro do termo criatividade podemos compreender a qualidade de conseguir pensar de uma forma inovadora, desenvolvendo o sentir e o agir, por isso provocando transformações, fazendo do velho novo. Por esclarecer ficará se o “novo” terá de ser algo mesmo novo ou melhor em relação ao indivíduo que produz, ao grupo ou a uma circunstância da vida” (p. 19).

Como podemos verificar através das definições apresentadas, a criatividade é perspectivada de modos distintos: para muitos autores, o produto tem que ser valorizado pela sociedade para ser considerado fruto do pensamento criativo; para outros, o mais relevante é que o produto seja importante para o indivíduo e constitua para ele uma inovação, uma descoberta. Por outro lado, enquanto para alguns autores a criatividade é vista como algo a que apenas alguns têm acesso, para outros a criatividade é inerente a todos os indivíduos.

Muitos teóricos tentaram, ao longo dos anos, medir, avaliar as características criativas do Homem agrupando-as em diferentes áreas.

Torrance (1974) procura demonstrar que é necessária a existência de um teste específico para medir a criatividade: “[o]utra crítica às práticas prevalecentes para identificação e orientação de indivíduos dotados é nossa tradicional maneira de amontoar juntos talento, criatividade e conformismo. Procuramos fazer com que um teste métrico, o QI, ou algum teste de aptidão escolar, represente a soma total do funcionamento mental do homem” (pp. 37-38).

Parece-nos complexa a criação de um teste que permita medir a criatividade, quando ela se manifesta de formas tão diversas.

No entanto, autores como De Bono (1995) defendem que existem técnicas e métodos que podem despoletar a criatividade: “[c]reativity is no longer a matter of messing around and hoping that ideas will emerge” (p. 227). Este autor apresenta e desenvolve a ideia de pensamento paralelo, o que não segue regras, procura soluções criativas e comparando-o com o pensamento vertical, aquele que segue as proposições lógicas. Para De Bono (1995), “[p]arallel thinking simply means laying down ideas alongside each other. There is no dash, no dispute, no initial true/false judgement. There

is instead a genuine exploration of the subject” (p. 36). Não existindo ideias pré-concebidas, “[p]ensamento lateral é meter-se na lama e procurar até que uma estrada natural seja encontrada” (1970, p. 86).

Na obra *Pensamento criativo* De Bono (1970) enuncia algumas técnicas que podem ajudar no desenvolvimento do pensamento lateral como “reverter ou alterar de outro modo uma conexão”; “subverter deliberadamente as coisas pela inversão consciente de qualquer conexão”; o autor apresenta ainda situações que podem desenvolver especificamente o pensamento criativo como a “transferência de ênfase de uma parte do problema para outra”, “transferir as conexões de uma situação para outra mais facilmente examinável”; “predeterminação de número de modos pelos quais uma situação pode ser vista” (pp. 85-86).

Ao analisar estes princípios, colocamo-nos uma questão: esta pré-determinação de técnicas de desenvolvimento da criatividade não irá contra o próprio conceito de criatividade?

Segundo o mesmo autor (1970), “[o] uso do pensamento lateral não se limita, de resto, ao desenvolvimento de novos produtos, mas compreende todos os campos nos quais novas maneiras de ver as coisas possam ser úteis” (p. 135); aliás “[o] pensamento lateral não diz apenas respeito à pesquisa e ao desenvolvimento, mas também à organização, método, análise de valores e pesquisa operacional” (p. 136).

De Bono (1970) não vê o raciocínio lógico o raciocínio criativo como opostos mas como coadjuvantes, aliás recorrendo sobre o pensamento vertical e lateral refere que: “na realidade, os dois tipos de pensamento são complementares” (p. 13).

Para efectuarmos um estudo sobre criatividade e tecnologia temos de conhecer os indicadores da capacidade criativa .

De acordo com Gil e Cristóvam-Bellman (1999) “A acção criativa pressupõe:

- abertura para novas experiências - o contrário de bloqueamento e a capacidade de tolerância ao que é ambíguo;
- a capacidade de avaliar factos;
- a capacidade de jogar com elementos e conceitos da realidade;
- a capacidade de jogar espontaneamente com ideias e relações entre coisas;
- a capacidade de combinar partículas da realidade de uma forma pouco comum ou dando-lhe uma forma pouco usual” (p. 20).

Rogers (1970) apresenta como característica da criatividade a tentativa de descobrir o âmago das questões: “[n]a maior parte das obras produzidas pelo acto criador nós notamos um aspecto selectivo, um realce, um sublinhar da organização, uma tentativa de captar a essência” (p. 306).

Torrance (1974) apresenta uma lista de características de personalidades criativas, entre as quais podemos destacar “cheia de curiosidade”, “senso de destino”, “senso de humor”, “hierarquia de valores diferenciada”, isto é, rejeição dos valores habituais, fuga a padrões (pp. 85-86).

Afirma-se no *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal* (1997) que “[a] escola desempenha um papel fundamental em todo o processo de formação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e deverá ser um dos principais focos de intervenção para se garantir um caminho seguro e sólido para o futuro” (p. 43). Deste modo, a Escola, enquanto instituição central na sociedade actual, deve dar uma maior relevância à criatividade, de modo a formar cidadãos mais activos, mais críticos e interventivos. Nesse sentido, e perspectivando um futuro em que o ensino estará mais ligado às TIC, torna-se necessário estudar a utilidade dos recursos tecnológicos *online* e *offline* no ensino criativo.

Corroborando esta visão da criatividade enquanto elemento essencial no ensino, Balancho e Coelho (1996) defendem que “um modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada que existem na escola” (p. 40).

Aliás, a importância da criatividade na educação surge explícita em vários documentos oficiais, como a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), onde no artigo 7º se defende que um dos propósitos do ensino básico será “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (p. 6).

Da mesma forma, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* foca a importância da criatividade, afirmando que no final do ensino básico o aluno deve “[r]ealizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa” (p. 15), o que implica “[i]dentificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa” (p. 24) e “[v]alorizar a realização de actividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade” (p. 24). Este

documento apresenta ainda as competências específicas de cada disciplina, e também aqui a criatividade tem um papel importante. Relativamente à *Língua Portuguesa*, área que mais nos interessa neste projecto, os discentes devem ser capazes de “[e]xprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa” (p. 31).

Postman (1994), visionário, evidenciou, há já vários anos, na obra *Disappearance of the Childhood*, a relação entre o espírito de curiosidade e de descoberta que caracteriza as crianças e a escola: “[q]uando as crianças vão para a escola, são pontos de interrogação; quando saem, são frases feitas”.

Questão semelhante é focada por De Bono (1970): “[p]or que param as crianças de brincar? Poderia ser porque o mundo se transforma de um lugar desconhecido, no qual coisas maravilhosas podem ocorrer, num familiar em que há uma explicação adequada para tudo” (pp. 103-104). O mesmo autor apresenta-nos a sua perspectiva sobre este assunto: “a educação não tem nada a ver realmente com o progresso: sua finalidade é tornar bem disponível um conhecimento que parece ser útil. Ela é comunicativa e não criadora” (p. 25).

Neste contexto, são vários os autores que defendem a criatividade e a imaginação. Rodari (1993) afirma: “a imaginação, nas nossas escolas, ainda [é] tratada como parente pobre, para grande vantagem da atenção e da memória; que ouvir com paciência e recordar escrupulosamente constituem ainda hoje as principais características do aluno modelo, que é também o mais cómodo e maleável” (pp. 192-193).

Estamos perante duas perspectivas distintas sobre a educação: por um lado, temos uma visão tradicional da escola em que o professor é visto como um transmissor de conhecimentos, ou seja, estamos perante o paradigma racional-tecnológico; por outro, temos uma visão de interacção entre professores e alunos, onde as aprendizagens são mais significativas, falamos do paradigma interpretativo-simbólico – tal como são definidos em Gomes (2004, pp. 26-27). Subjacentes a estes paradigmas estão preocupações didácticas bem distintas.

Torna-se necessária uma educação mais eficaz, que contribua não só para dotar o indivíduo de conhecimentos, mas que também lhe faculte a possibilidade de criar e desenvolver as suas próprias ideias, ou seja, uma aprendizagem significativa tal como é definida por Rogers (1970):

[p]or aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência (p. 253).

O mesmo autor refere um conjunto de alterações a que uma aprendizagem deste tipo pode conduzir: “[a] pessoa começa a ver-se a si mesma de modo diferente”; “[t]orna-se mais confiante em si mesma e mais autónoma”; “[t]orna-se mais flexível, menos rígida nas suas percepções” e “[a]ceita mais abertamente os outros” (p. 253) – características relevantes para uma educação que se quer significativa para o aluno e em que este participa na construção do seu conhecimento.

Esta aprendizagem significativa para o aluno passa, muitas vezes, pelo recurso a situações lúdicas ou experimentais, onde o aluno se possa relacionar directamente com os temas tratados. A importância do jogo no ensino criativo é referida por diversos autores (Prensky, entre outros) que o destacam como elemento essencial para desenvolver a criatividade, mas também como meio de descoberta de novas relações e processos.

De Bono (1970) encara o jogo como uma estratégia para estimular a criatividade: “[s]e o objectivo da chance, na geração de ideias novas, é permitir a observação de algo que não seria procurado, então podem existir métodos de encorajar tal processo. O método ideal é, provavelmente, o jogo” (p. 88).

Barbeiro (2001) refere a importância do jogo no ensino da escrita: “a intervenção do jogo, por meio da mobilização do acaso e das regras, abre caminhos infindáveis para a descoberta da linguagem, por meio da expressão escrita” (p. 62).

Também Gil e Cristóvam-Bellman (1999) reforçam esta relação: “[a] escrita criativa acentua o jogo. Um jogo que contém regras – mais ao menos rígidas – a que se tem que obedecer. Ou seja, a escrita criativa contém regras, mas estas não são fixas nem austeras. A acentuação está não no resultado mas sim na experiência e no prazer. O mais importante é saber se o “jogo” significa um processo de desenvolvimento para aquele que escreve e não se o produto final possui qualidade” (p. 22).

É de novo Barbeiro (2001) quem defende que “[a] expressão escrita, pelas características do processo que lhe dá origem, surge, a determinada altura, como um instrumento fundamental que pode desenvolver a criatividade. O processo de escrita poderá ser orientado para a produção de algo novo, para a transformação dos

conhecimentos do sujeito e, por essa via, para a transformação do próprio sujeito” (p. 65). Atrevemo-nos a considerar que esta relação poderá ser recíproca: a expressão escrita poderá desenvolver a criatividade, mas esta também poderá ajudar ao aperfeiçoamento da escrita.

Escrever implica invenção, tal como o mesmo autor (1999a) afirma: “[a] escrita não consiste apenas na realização material de um produto, mas constitui uma *criação* por parte do sujeito que escreve” (p. 15).

Para Luís Carmelo (2004): “a escrita criativa é um processo que, por um lado, é de aprendizagem, uma vez que a escrita pressupõe técnica e, por outro lado, pressupõe empatia, com algumas gradações, com alguns sentidos, com alguns afectos que não são facilmente descritíveis, nem são lógicos nem gramaticais, mas que existem. Para além de um processo e de uma empatia a escrita criativa é também, sobretudo, uma caminhada onde o que se pretende atingir é da ordem da desinibição”.

Gil & Bellman (1999) salientam uma dimensão lúdica na escrita criativa, dando relevo ao estilo: “[a] escrita criativa é uma escrita pós-moderna. Isto é: não existe um estilo concreto, é muito mais um jogo, uma experiência com o próprio estilo” (p. 22).

Para Norton (2001) a criatividade necessita de ser exercitada, trabalhada através de meios lúdicos para que as narrativas emirjam: “[a] imaginação das crianças deve ser treinada, atizada, para que surjam ideias e, por detrás dessas ideias, apareça uma história” (p. 25).

Deste modo, entendemos escrita criativa como uma escrita que implica criatividade, imaginação, fantasia, recorrendo-se com frequência a situações lúdicas para desencadear o processo de criação de um texto.

Criatividade é um conceito muito complexo, perspectivado de diferentes modos, o que faz com que seja de difícil delimitação. Torrance afirma “[a] criatividade desafia uma definição rigorosa. E isso não me incomoda nada” (citado por Moraes, 2001, p. 33). Ora, se a definição do conceito de criatividade é importante, exercitar a criatividade, trabalhá-la é essencial. Como defendeu Munari (1987) a “pessoa que não exercita a criatividade acaba por ser uma pessoa incompleta, cujo pensamento não consegue defrontar os problemas que se lhe apresentam”.

Possa este estudo dar um contributo para que a criatividade seja trabalhada na Escola.

A melhor aprendizagem é a que se compreende e dá prazer.

Papert

ALUNOS:

Os alunos são os jovens que ouvem o blá-blá-blá dos professores porque assim tem de ser. A maioria vai à escola por obrigação, uma minoria vai por interesse. Há alunos que vão por maus caminhos e, como não são egoístas, gostam de levar outros com eles. São os que gostam de outras coisas que nada têm a ver com a escola. Esses só gostam dos intervalos e esperam ansiosamente por eles durante todo o ano. Aliás, alguns só são visíveis durante esses espaços temporais ou na fila para a cantina; depois, levam sumiço, escondem-se, fogem, saltam os muros...

João Ribeiro e João Marques, texto publicado no sítio *Riscos e Rabiscos*

Assistimos actualmente ao desenvolvimento de uma geração completamente distinta das que a precederam, denominada por Tapscott (2007) *Geração Net ou N-Gen*. Esta geração é, segundo o autor, o resultado da convivência estreita com a tecnologia que deu origem a uma outra forma de aprender, de raciocinar, de perceber a existência. Tapscott (1998) afirma: “[t]hey are a new generation who, in profound and fundamental ways learn, work, play, communicate, shop, and create communities very differently than their parents” (p. 2).

Os progressos no campo da tecnologia deram origem a diferentes formas de aquisição, transformação e transmissão da informação. Esta nova forma de ver o mundo pode ajudar a promover o ensino e a aprendizagem, como afirma o mesmo autor (1998): “[t]he culture of interaction, if harnessed by schools can be a tremendous force in promoting learning. Computers are an integral part of the culture of integration” (p. 2).

Também no documento *Estratégias para a acção - As TIC na educação* (2001) é reconhecida a rápida transformação da sociedade e respectivas implicações na educação: “[u]ma sociedade em constante mudança coloca um permanente desafio ao sistema educativo. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são um dos factores mais salientes dessa mudança acelerada, a que este sistema educativo tem de ser capaz de responder rapidamente, antecipar e mesmo promover” (p. 2).

Contudo, e como reconhece Tapscott (1998), muitas vezes faz-se uma utilização dos computadores meramente técnica: “[u]nfortunately, as mentioned above, computers

in the schools today are used primarily for teaching basic computer skills, for traditional drill and kill instruction, testing, and for record keeping” (p. 2). Ora, quando se fala de computadores na educação pretende-se ultrapassar o uso da tecnologia enquanto objecto de estudo e integrá-la no currículo ao serviço do desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Esta é a perspectiva de vários documentos oficiais. No preâmbulo do decreto-lei 6/2001, que aborda a reorganização curricular do ensino básico, as TIC são vistas como elementos de formação transdisciplinar:

[o] diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo.

O artigo 6 do mesmo decreto foca a aquisição de competências básicas no âmbito das TIC e o seu carácter transdisciplinar: “[c]onstitui ainda formação transdisciplinar de carácter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio”.

Também em *Estratégias para a acção - As TIC na educação* (2001) esta questão é tratada: “as TIC são chamadas a assumir uma importante dimensão pedagógica em toda a escolaridade obrigatória, desde o 1º ao 9º ano, de forma diversificada e no quadro das diversas disciplinas e áreas curriculares não disciplinares [...] o que se propõe, fundamentalmente, é uma abordagem instrumental e transversal, que permita aos alunos a consolidação de um conjunto de competências básicas” (pp. 8-9). Devido ao desenvolvimento tecnológico, os paradigmas educativos têm sofrido profundas alterações, como afirma Prensky (2007): “because of twenty-first century technology, education no longer means the same thing as it did in the past” (p. 1). Este autor compara os diferentes paradigmas da educação: por um lado temos o professor como transmissor de conhecimentos: “currently, a great many teachers and administrators still see education as transferring “stuff” (i.e. a textbook) into students’ heads. They spend their class time lecturing, and teaching our kids to use a variety of “tools” from the past” (p. 1); por outro, temos uma visão do professor como responsável por incutir nos estudantes o espírito de criação e partilha e, por essa via, de construção do seu saber: “[t]he twenty-first century is all about creating and inventing – tools, art, videos,

writing, programs, simulations – and sharing those things with an increasingly connected world. Our new, digital technology is dictating not only our kids’ future, but also the new paradigm for educating them. Our educators need to begin understanding this, and moving with its tide” (p. 3).

Na mesma linha de pensamento, Papert (1997) advoga também a mudança da função do docente: “[o] papel do professor é criar as condições para a invenção, em lugar de fornecer conhecimentos já consolidados” (p. 75) .

A visão dos alunos face à educação também se alterou: “[t]o them, education is getting prepared for the future – their future [...] more than anything else, kids today want their education to be, and feel, meaningful, worthwhile, and relevant to the future” (p. 1). Para estes alunos, não se trata da utilização da tecnologia em contextos educativos mas de novos modos de ver a educação. Um professor pode até utilizar a tecnologia sem alterar os seus paradigmas – criando um PowerPoint com os conteúdos que escreveria no quadro, por exemplo, mas não é por esse tipo de utilização que os alunos anseiam: “[t]echnology, in service of the old paradigm, makes little sense to them” (p. 1).

Como explica Silva (2006): “a sala de aula infopobre pode ser rica em interatividade, uma vez que o que está em questão é o movimento contemporâneo das tecnologias e não necessariamente a presença da infotecnologia. Claro, repito, a multimídia interativa pode potencializar consideravelmente as operações realizadas na sua ausência. Em comparação, a sala de aula inforrica pode ter computadores ligados à internet e oferecer a cada aluno um endereço eletrônico pessoal, mas não será interativa enquanto prevalecer o falar/ditar ou mesmo o professor “parceiro”, o “conselheiro”, o “facilitador” ” (pp. 74-75).

Estes jovens querem uma educação mais interventiva, mais participada, na qual possam ser agentes activos, ou seja, tal como Prensky (2007) defende: “[w]orking in groups. Doing projects. Having the opportunity to share their ideas with their peers and hear what their peers have to say. Being challenged. Being asked interesting questions. Being listened to. Being respected” (p. 2). Negroponte (1994) partilha a mesma opinião: “[a]ll of a sudden, learning by doing has become the standard rather than the exception”. Por seu lado, Papert explicita o que deseja verdadeiramente esta nova geração: “[a]s crianças, tal como todas as outras pessoas, não preferem a «facilidade», querem o «desafio» e o «interesse», o que implica «dificuldade»” (pp. 83-84).

Também Prensky (2001) chama a atenção para a mudança dos alunos e sua implicação na escola: “[d]igital Immigrant teachers assume that learners are the same as they have always been, and that the same methods that worked for the teachers when they were students will work for their students now. ***But that assumption is no longer valid.*** Today’s learners are *different*” (p. 3).

Segundo Rui Marques (1998) “alguns dos meios convencionais de comunicação social, como a rádio ou a televisão [...] [são] baseados essencialmente numa lógica unidireccional cultivando naturalmente um modelo de cidadão passivo e obediente” (p.12). Com o surgimento de um meio de comunicação mais interactivo como a Internet, “emerge um novo modelo de comunicação com *cidadãos activos e intervenientes que interagem directamente com a fonte de informação e que são eles próprios fontes de informação*” (p. 12).

Vários são os autores que referem a influência nos jovens desta sua relação íntima com as TIC.

Prensky (2001) baseia-se em diversos autores para afirmar:

[c]hildren raised with the computer think differently from the rest of us. They develop hypertext minds. They leap around. It’s as though their cognitive structures were parallel, not sequential. Linear thought processes that dominate educational systems now can actually retard learning for brains developed through game and Web-surfing processes on the computer (p. 4).

Para Tapscott (1998)

[t]he New Generation is exceptionally curious, self-reliant, contrarian, smart, focused, able to adapt, high in self-esteem, and has a global orientation. Not only are they, demographically speaking, the greatest challenge to the cultural supremacy of the baby boomers, but technologically speaking, there has been a change in the way children gather, accept and retain information (p. 2).

Muitos são os desafios que se colocam à educação: a sociedade sofre mutações continuamente, surgem novas tecnologias, altera-se o conceito de educação assim como o de alunos. Não podemos ficar alheios a estas mudanças, torna-se necessário adoptar pedagogias que reflectam estas transformações. Não basta adaptar metodologias do passado às tecnologias mais recentes; ao fazê-lo não inovamos, não construímos a educação do futuro, pelo contrário, perpetuamos métodos ultrapassados. Há que repensar a educação de modo a compreender o que motiva os alunos, que objectivos deve a aprendizagem servir e como ligar a sociedade ao ensino.

Como afirma Afonso (1993), “os nossos alunos passarão a maior parte das suas vidas numa época de utilização extensiva dos computadores na sociedade” (p. 151). Assim, a escola deverá assumir a sua responsabilidade, desenvolvendo-lhes as competências necessárias à aquisição de novos conhecimentos à aprendizagem ao longo da vida. Contudo, para prepararem os alunos, os professores devem estar bem conscientes das dificuldades, desafios e vantagens do uso das TIC na educação. A nova geração é bastante diferente das que a precederam. No entanto, mais que as diferenças, devemos realçar todos os benefícios que podem advir desta situação: maior colaboração dos alunos, extensão da aula no tempo e espaço, maior divulgação das actividades académicas, menor separação entre a escola e a sociedade...

É imprescindível atender a todos estes factores procurando construir uma pedagogia que se adeque à sociedade actual, estimulando e motivando esta nova geração para a aprendizagem. Afinal, ensinar é preparar para o futuro.

E-LEARNING

E-LEARNING

*Our students have changed radically.
Today's students are no longer the people our educational system was designed
to teach.*

Marc Prensky

*Imagine a school with children that can read or write, but with teachers who cannot,
and you have a metaphor of the Information Age in which we live.*

Peter Cochrane

Actualmente, a educação e a formação são cruciais para o desenvolvimento da sociedade. Contudo, o seu papel tem vindo a sofrer mudanças substanciais, tal como afirmam Chute, Thompson, Handcock (1999): “[i]n the past learning was an event to be experienced in a classroom, completed, and certified, but today learning is considered a continuous process” (p. 1). Como os mesmos autores realçam: “education is being influenced by the transformation into an information society” (p. 4).

A formação ao longo da vida é cada vez mais essencial nos nossos dias e o e-learning pode constituir uma forte componente dessa formação. No texto da Comissão das Comunidades Europeia *eLearning – Pensar o futuro da educação* (2000) – o uso do e-learning é visto como uma forma de transformar a sociedade: “**a iniciativa eLearning** visa mobilizar as comunidades educativas e culturais bem como os agentes económicos e sociais europeus a fim de acelerar a evolução dos sistemas de educação e de formação e bem assim a transição da Europa para a sociedade do conhecimento” (p. 4).

Um dos principais objectivos desta iniciativa é a aquisição de diversas competências tecnológicas por parte dos cidadãos europeus: “[o] primeiro dos desafios desta transição reside no domínio, por parte dos cidadãos europeus, dos novos instrumentos que permitam atingir o saber e a generalização de uma “cultura digital”, adaptada aos diferentes contextos de aprendizagem e grupos-alvo” (p. 4).

Outro dos objectivos deste programa é “proporcionar ao conjunto da população o acesso à cultura digital” (p. 7).

Este documento foca também “a adaptação dos sistemas de educação e de formação à sociedade de conhecimento”, e respectivos objectivos, nomeadamente:

-“formar os docentes em número suficiente para poderem utilizar a Internet e os recursos multimédia”;

-“fazer das escolas e centros de formação, centros locais de aquisição de conhecimentos polivalentes e acessíveis a todos, recorrendo aos métodos mais adaptados em função da grande diversidade dos públicos-alvo”;

-“dotar todos os alunos de uma “cultura digital” global”;

-“contribuir para colmatar o fosso entre aqueles que têm acesso aos novos conhecimentos e aqueles a quem está vedado, empenhando-se em fornecer a todos os cidadãos uma educação de base sólida”. (p. 7).

Este último ponto parece-nos muito relevante. O problema da info-exclusão é cada vez mais actual. De facto, a distância a nível de conhecimentos relacionados com as novas tecnologias entre as gerações mais jovens e as mais idosas tem vindo a diminuir, mas ainda há muito a fazer. Além disso, o e-learning pode aumentar o fosso entre aqueles que têm fácil acesso às tecnologias e aqueles que não o têm, ou vêm com desconfiança o computador e os conhecimentos com ele relacionados. Tal como Marques (1998) destaca: “[p]arece evidente que o curso da história caminha para um ponto em que não saber operar com tecnologias de informação e comunicação será equivalente ao analfabetismo funcional” (p. 15).

A mudança das expectativas face à educação resultou num incremento da formação contínua e, em consequência, no aumento de iniciativas de ensino a distância e e-learning.

O ensino a distância é um fenómeno cujas raízes remontam ao século XIX. Em *Distance Education for Europe*, Trindade (1992) indica 1840 como a data da criação da primeira “correspondence school” (escola de ensino a distância) na Europa – Sir Isaac Pitman Correspondence Colleges no Reino Unido. Segundo o autor, a Universidade de África de Sul terá sido o primeiro estabelecimento de ensino superior a ministrar cursos de ensino a distância, em 1946.

Em Portugal, papel semelhante caberá à Universidade Aberta. Segundo Lagarto (2002), um dos motivos para a sua fundação foi “a necessidade premente de profissionalizar professores do ensino básico e secundário, que tendo experiência de ensino estavam no sistema sem qualquer formação pedagógica” (p. 152).

A Universidade Aberta cede aos seus alunos diversos materiais de apoio – vídeos, manuais, material áudio – acompanhando-os depois, tal como explica Lagarto (2002): “o sistema de tutoria, assegurado genericamente pelos professores e assistentes

das respectivas cadeiras, funciona de um modo geral via telefone, via fax, ou ainda por via postal. Com a atribuição generalizada de endereços de correio electrónico a todos os assistentes da Universidade, as tutórias passaram também a poder ser feitas deste modo” (p. 152). A Universidade Aberta tem também realizado experiências de formação online desde 1999/2000 (Lagarto, 2002).

De acordo com Trindade (2005) “[a]ssistiu-se, nas duas últimas décadas do século XX, a um reforço da consciência das responsáveis governamentais, em todos os países do mundo, quanto à necessidade estratégica de promover a educação e a qualificação dos seus cidadãos, qualquer que seja a sua idade, em ordem a criar condições seguras para o desenvolvimento económico e social”.

Lagarto (2002) chama a atenção para o rápido desenvolvimento na década de 90:

[c]om a vulgarização dos computadores, verifica-se que a partir do início dos anos 90 se multiplicam experiências da sua utilização em sistemas de ensino a distância. Inicialmente o computador foi bastante utilizado para permitir a utilização de software de apoio à formação individualizada, tipo ensino programado e baseado nas teorias behaviouristas da aprendizagem. No entanto, inúmeras experiências que se fizeram em que se associavam as características do computador com as das telecomunicações, permitiram ensaiar novas formas de interacção e de criação de espaços virtuais de formação (p. 35 e 36).

Também Lima e Capitão (2003) se referem ao desenvolvimento do e-learning afirmando: “[a]ctualmente assiste-se a um crescimento vertiginoso de cursos de e-learning” (p. 23).

Tal como podemos verificar através desta pequena perspectiva histórica e dos documentos oficiais, o ensino a distância tem vindo a ganhar, progressivamente, uma maior importância no domínio da educação.

Contudo, existem ainda algumas divergências quanto à definição destes termos. Uma das questões é a existência de diferentes nomenclaturas para designar esta realidade, como refere Trindade (2001): “ensino aberto, aprendizagem baseada em recursos (por contraposição a ser baseada em aulas presenciais), aprendizagem flexível, distribuída, em rede, on-line, etc.. Na Europa, prevalece a utilização de uma expressão que se pretende inclusiva de todas as demais, a de ensino aberto e a distância” (p. 340).

Para Lima e Capitão (2003): “o ensino a distância é um modelo educacional que proporciona a aprendizagens sem os limites do “espaço ou do tempo” (*anywhere, anytime*)” (p. 29).

Segundo Holmberg (1995) o ensino a distância “implies consistent non-contiguous communication between the supporting organization and its students. This communication is of two kinds:

1. One-way traffic in the form of pre-produced course materials sent from the supporting organization and involving students in interaction with texts; this can be described as simulated communication
2. Two-way traffic, i.e. real communication between students and the supporting organization” (p. 2).

Analisando algumas das definições de e-learning podemos constatar a existência de divergências face à noção de ensino a distância. Machado (2001) define e-learning como “a utilização das tecnologias de Internet para fornecer a distância um conjunto de soluções para o aperfeiçoamento ou a aquisição de conhecimento e da aplicabilidade prática dos mesmos, com resultado na vida de cada um” (p. 5). O conceito apresentado por Lagarto (2002) é mais abrangente: “[e]-learning – Utilização da Internet para facilitar a aprendizagem, seja pela gestão adequada da informação pelo utilizador, seja pela organização de processos formais de formação” (p. 362).

Preferimos a definição de Masie citada em Gomes (2005): “[e]-Learning is the use of network technology to design, deliver, select, administer, and extend LEARNING” (p. 235).

Outra questão relevante é o facto de muitos autores considerarem o e-learning apenas como uma das áreas do ensino a distância. Nesse sentido vai a opinião de Lima e Capitão (2003) que citam Rosenberg: “o e-Learning tem uma abrangência um pouco mais restrita que o ensino a distância porque não abrange os cursos por correspondência, as cassetes de áudio e de vídeo, a televisão e outras tecnologias restritas à “distância”. Por isso, poderá afirmar-se que o e-Learning é uma forma de ensino a distância, mas ensino a distância não é necessariamente e-Learning” (p. 37).

No entanto, tal como salienta Gomes (2001), o e-learning pode ir além desta definição: “[a] perspectiva [inversa] que encara o e-learning exclusivamente como uma modalidade de educação a distância, sendo do nosso ponto de vista uma posição defensável, não é a abordagem mais proveitosa em termos de optimização do potencial técnico e pedagógico das tecnologias subjacentes ao e-learning” (p. 234).

Em determinados aspectos, o conceito de e-learning abrange perspectivas que não são referidas quando se fala de ensino a distância. Segundo Gomes (2001) este conceito pode abranger vários casos, nomeadamente: “situações de apoio tutorial ao ensino presencial, em que o professor-formador-tutor disponibiliza materiais, sugere recursos e interage on-line com os alunos (esclarecendo dúvidas, fomentando debates, estimulando a colaboração on-line)” ou “pode também estar associado a uma complementaridade entre actividades presenciais e actividades a distância tendo por suporte os serviços e tecnologias disponíveis na Internet (ou outra rede)” (p. 234).



Figura 1 – Vertentes de utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação.

Figura 1 - Imagem e legenda retirada do artigo “E-learning: Reflexões em torno do conceito” de Maria João Gomes (2001).

Concordamos com a posição defendida por Gomes, ou seja, o e-learning poder-se-á incluir no conceito de ensino a distância mas extrapolará, em determinadas situações, os seus limites.

O e-learning apresenta características muito peculiares das quais podemos destacar:

- “[a] distribuição da informação, a comunicação entre o professor e o aluno e entre os alunos é mediada por meios técnicos” (Lima & Capitão, 2003, p. 30);
- “[n]ormalmente o professor e os alunos estão separados no espaço ou no tempo” (Lima & Capitão, 2003, p. 30);
- “[o] controlo do itinerário da aprendizagem (conteúdo, tempo de estudo e ritmo) é decidido pelo aluno. A responsabilidade do controlo da aprendizagem é delegada ao aluno cabendo a este decidir os conteúdos a estudar, o tempo a dedicar ao estudo e o ritmo de aprendizagem” (Lima & Capitão, 2003, p. 30).

Segundo Machado (2001, pp. 13-14) o e-learning possui diversas vantagens, nomeadamente:

- “personalização” – os conteúdos podem ser adaptados às necessidades dos utilizadores e aos seus diversos níveis;
- “proximidade eficaz” – o e-learning consegue chegar a um enorme número de pessoas;
- “conteúdo útil” – a rápida actualização dos conteúdos tornam-nos mais úteis;
- “disponibilidade permanente” – os utilizadores podem aceder aos sítios em qualquer momento ou lugar;
- “facilidade de manuseamento” – Machado defende que o número de utilizadores que dominam a utilização do *browser* e “navegam” na Internet aumenta progressivamente e já não existem problemas de adaptação ao e-learning. No entanto, parece-nos que esta ainda não é a realidade em todos os sectores da sociedade. O estudo do Instituto Nacional de Estatística *Sociedade da Informação e do Conhecimento – Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias* (2005), revela que o acesso à tecnologia variava bastante entre a população portuguesa: “No primeiro trimestre de 2005, 39,6% dos indivíduos com idade entre os 16 e os 74 anos utilizaram computador”; “a análise por escalões etários revela uma maior propensão das camadas mais jovens para o uso desta tecnologia comparativamente aos restantes grupos etários: 78,1% dos indivíduos entre os 16 e os 24 anos utilizaram computador nos primeiros três meses do ano. A utilização de computador varia na razão directa do nível de instrução: a proporção de utilizadores de computador é de 90,2% entre os indivíduos que possuem ensino superior para 24,1% dos que têm um nível de escolaridade até ao 3.º ciclo”.
- “universalidade” – uma vez que a Internet possui especificações semelhantes em todo o mundo, permite o acesso a partir de qualquer equipamento ou local do mundo;
- “comunidades emergentes” – a Internet permite o surgimento de grupos de pessoas com interesses semelhantes, que compartilham saberes;

- “escalabilidade” – ou seja, é possível acomodar um número progressivo de participantes.

Também Chute, Thompson e Hancock (1999) apresentam algumas das vantagens do ensino a distância que poderemos aplicar ao e-learning:

- “Distance learning provides for real-time updates and just-in-time information access”;
- “Distance learning programs can be delivered to work or home sites that are convenient for students”;
- “Distance learning offers live interactive programs that can be delivered to multiple networked sites for group learning and collaborative problem solving”;
- “Distance learning programs are learner-centered, affording students more control of the pacing, sequencing, and style of interaction of the learning experience”;
- “Distance learning offers easy access to learning resources and remote experts internal and external to the organization”. (p. 6).

Tendo em consideração a evolução das tecnologias e sua repercussão na educação a distância, podemos assinalar algumas diferenças consideráveis nos modelos utilizados ao longo do tempo.

De acordo com Gomes (2004), existem quatro “gerações de inovação tecnológica” ao nível do ensino a distância:

- “A **primeira geração tecnológica** corresponde aos primórdios da educação a distância, caracterizando-se por uma quase exclusividade no recurso ao texto como linguagem de representação dos conteúdos (razão pela qual a caracterizamos como sendo *mono-media*) e pelo recurso aos documentos impressos e ao correio postal para distribuição dos mesmos conteúdos. A comunicação bidireccional professor-aluno faz-se por correspondência postal, é escassa, normalmente da iniciativa do professor (ou da instituição) e com elevado tempo de retorno. A interacção entre alunos é inexistente”.
- “A **segunda geração tecnológica**, pode caracterizar-se pelo recurso a múltiplos *media* de representação dos conteúdos, recorrendo ao texto,

som, imagem estática e imagem vídeo, razão pela qual a caracterizamos como geração de “*múltiplos media*” (ou seja, multi-mediádica). Em termos de canais de distribuição dos materiais de ensino, esta geração caracteriza-se pelo recurso às emissões radiofónicas e televisivas, numa primeira fase de forma quase exclusiva e, numa fase posterior, acompanhada ou substituída pela disponibilização do teor das emissões através de áudio e/ou videocassetes.

A comunicação individual professor-aluno (ou tutor-aluno) passa a fazer-se essencialmente de forma síncrona, essencialmente por telefone, e torna-se mais frequente. A interacção a distância entre alunos continua a ser inexistente”.

- “A **terceira geração tecnológica** caracteriza-se, em termos de representação de conteúdos, pelo recurso aos multimédia interactivos ou seja recorre à integração de múltiplos *media* em suportes digitais interactivos [...] Em termos de comunicação professor-aluno, os modelos de educação a distância desta geração passam a recorrer a serviços de comunicações mediados por computador. Para além da comunicação síncrona via telefone, professores e alunos podem agora comunicar de forma assíncrona mas rápida, usando o correio electrónico. Nesta geração “multimédia”, surge a possibilidade de comunicação entre alunos quer individualmente (usando o correio electrónico) quer em grupos de discussão (usando fóruns de discussão e conferências por computador. Todavia, a comunicação entre alunos e a participação em espaços electrónicos de discussão não é, nesta “geração”, um elemento essencial para o desenrolar das actividades de ensino/aprendizagem”.
- “A **quarta geração tecnológica** que designaremos por “aprendizagem em rede” caracteriza-se por uma representação multimédia dos conteúdos de ensino mas estruturada sobre redes de comunicação por computador. Trata-se agora não de documentos multimédia interactivos “fechados” como os que caracterizam a terceira geração mas sim de documentos multimédia passíveis de serem facilmente alterados e reconstruídos em função da evolução dos conhecimentos e/ou das contribuições dos intervenientes nas situações de ensino-aprendizagem, razão pela qual os designaremos de “multimédia colaborativos””; “A comunicação

bidireccional e frequente entre todos os intervenientes (professores e alunos) torna-se um princípio característico desta geração possibilitado pelos diversos serviços de comunicações mediadas pelo computador” (pp. 159-160).

É curioso verificar que nas várias definições apresentadas por diferentes autores o ensino a distância é sempre perspectivado como destinado a adultos. Numa sociedade cada vez mais digital não terão as crianças um papel importante a desempenhar neste domínio?

Prensky (2001) foca a questão do cada vez mais precoce domínio das tecnologias: “[t]oday’s students K through college – represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age” (p. 1). O mesmo autor apelida estes novos alunos de *Digital Natives*, caracterizando-os como aqueles que são ““native speakers” of the digital language of computers, vídeo games and the Internet” (p. 1).

Por oposição aos *nativos digitais*, surgem os *imigrantes digitais* (digital immigrants) – aqueles que não tendo nascido num mundo tecnológico se adaptaram a ele.

Assistimos, pois, a um período de mudança: o perfil dos nossos alunos alterou-se. Basicamente, esta nova geração de alunos: “*think and process information fundamentally differently from their predecessors*” (p. 1).

Tendo em conta as definições apresentadas verificámos que não existe um único conceito de e-learning, ele pode ser perspectivado de várias formas, adoptando contornos bastantes distintos. Enquanto área de desenvolvimento acentuado, no futuro, este conceito continuará a alterar-se, assumindo diferentes significados e âmbitos.

Ao considerarmos o e-learning, já não podemos apenas considerar a formação contínua e universitária ou os adultos como destinatários. A Internet e as novas tecnologias são cada vez mais o território dos jovens, por isso as suas opiniões, interesses, motivações têm que ser levados em consideração na construção de projectos *online*. A esta nova geração deve ser permitida a participação integral no processo de ensino-aprendizagem: mais do que meros espectadores eles devem passar a actores com

um importante papel a desempenhar – a construção cooperativa e colectiva do conhecimento.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SÍTIOS

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SÍTIOS

Ensinar é aprender duas vezes.

Joseph Joubert

A interactividade é um dos factores que mais caracteriza a revolução tecnológica dos últimos anos. Como afirma Silva (2006): “[a] emergência da interatividade é um fenómeno da “sociedade da informação” e manifesta-se nas esferas tecnológica, mercadológica e social” (p. 10).

O mesmo autor defende que

[a]quilo que define o digital com peculiar disposição comunicacional é precisamente a condição do hipertexto *essencialmente interativo*. Aqui se define a imagem, o som e o texto como campo aberto de possibilidades diante do gesto instaurador do usuário. E como novo paradigma que sustenta o movimento contemporâneo das tecnologias comunicacionais, o hipertexto e o digital são o fundamento modelador do novo ambiente comunicacional. Portanto, aprender com o movimento das novas técnicas é antes de tudo aprender com a nova modalidade comunicacional. Ou seja: aprender que comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor. A comunicação só se realiza, mediante a sua participação. Isso quer dizer bidirecionalidade, intervenção na mensagem e multiplicidade de conexões (p. 69).

Na sala de aula esta interactividade pode acontecer de várias formas, como explica Silva (2006):

[e]m sala de aula essa aprendizagem é interativa porque ocorre mediante participação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões, portanto, mediante simulações/experimentação. Mesmo que não haja tecnologias hipertextuais na sala de aula é possível engendrar essa modalidade de aprendizagem. Pode-se, por exemplo, investir em multiplicidade de nós e conexões – no sentido mesmo do hipertexto, do rizoma -, utilizando textos, fragmentos da programação da tv, filmes inteiros ou em fragmentos, gravuras, jornais, música, falas, *performances*, etc. Nesse ambiente o professor disponibiliza roteiros em rede e oferece ocasião de exploração, de permutas e potenciações (dos temas e dos suportes). Aí ele estimula a co-autoria e a fala livre e plural. E se não há multimídia ou internet, bastaria um fragmento em vídeo para detonar uma intrincada rede de múltiplas conexões com alunos e professor interagindo e construindo conhecimento (p. 74).

A ideia das redes de aprendizagem (particularmente as *online*), enquanto agentes de uma revolução na educação, é defendida por Harasim et al. (2005)

[a]s redes de aprendizagem introduzem novas opções educacionais que fortalecem e transformam as oportunidades, a prática e os resultados do ensino e da aprendizagem. Elas geram uma resposta entusiasmada dos

participantes, que acham que as tecnologias de rede podem melhorar as formas tradicionais de ensino e aprendizagem e abrem avenidas inteiramente novas de comunicação, colaboração e construção do conhecimento (p. 15).

Segundo estes autores, “[a]s redes de aprendizagem utilizam computadores interligados em rede em actividades educacionais – nos ensinos médio e fundamental, na universidade e na educação de adultos. Eles dependem do hardware e dos softwares que compõem as redes de comunicação, mas consistem em comunidades de alunos que trabalham juntos no ambiente on-line” (p. 15).

Esta experiência poderá trazer numerosas vantagens, nomeadamente: o “acesso a ideias, perspectivas, culturas e informações novas; [...] a contribuição em grupo [que] permite múltiplas perspectivas sobre um mesmo tema; [...] a comunicação entre culturas diversas e o entendimento global também são facilitados; [...] o horário, o local e o ritmo do ensino são expandidos e se tornam mais individualizados, ao mesmo tempo que a interacção e a colaboração entre os pares são enfatizadas” (pp. 31-32).

Um sítio *online* que permita a aprendizagem em rede poderá trazer, tal como verificamos pelas ideias destes autores, inúmeras vantagens. Contudo, ao construí-lo deveremos ter em consideração determinados factores como o público-alvo, os meios de contacto utilizados, a pedagogia subjacente às actividades propostas, o nível de cooperação dos utilizadores, o tipo de projecto e sua duração, e outros.

Uma das vantagens da aprendizagem em rede é a multiplicidade de caminhos que podemos seguir – não existe uma sequência pré-definida. Ao definir hipertexto Nielsen (1993) apresenta-nos esta noção de descontinuidade: “[h]ypertext is nonsequential; There is no single order that determines the sequence in which the text is to be read” (p. 1).

Existem ainda outros factores que devemos ter em consideração. Hix e Hartson, citados por Carvalho (1999) focam a noção de usabilidade: “está relacionada com a eficácia e a eficiência da interface e com a reacção do utilizador à interface”.

Nielsen (1993) apresenta cinco características da usabilidade:

“1) *Easy to learn*: The user can quickly get some work done with the system”; os utilizadores devem conseguir com facilidade relacionar-se com o sítio.

“2) *Efficient to use*: Once the user has learnt the system, a high level of productivity is possible”; a produtividade aumenta em função da aprendizagem do modo como o sítio funciona, ou seja, os utilizadores aprendem a utilizar com uma maior fluidez as ferramentas ao seu dispor.

“3) *Easy to remember*: The casual user is able to return to using the system after some period of not having used it, without having to learn everything all over”; ou seja, o sítio permite uma navegação simples e de fácil memorização.

“4) *Few errors*: Users do not make many errors during the use of the system, or if they do make errors they can easily recover from them. Also, no catastrophic errors must occur”, o sítio não apresenta muitos erros ou estes são de fácil correcção, de modo a não obrigar o utilizador a repetir processos/operações ou fazê-lo perder os seus dados.

“5) *Pleasant to use*: Users are subjectively satisfied by using the system; they like it”, o modo de funcionamento do sítio deve agradar aos seus utilizadores, por exemplo através do uso de ícones apelativos, navegação visível, hiperligações fáceis de identificar, estrutura adequada ao conteúdo (p. 149).

O mesmo autor foca também a aceitabilidade de um sistema computadorizado que resulta da combinação entre a aceitabilidade social e a aceitabilidade prática:

[g]iven that a system is socially acceptable, we can further analyze its practical acceptability within various categories, including traditional categories such as cost, support, reliability, compatibility with existing systems, etc., as well as the category of *usefulness*, which is of special interest to us in this chapter. Usefulness is the issue of whether the system can be used to achieve some desired goal. It can again be broken down into the two categories of utility and usability, where utility is the question of whether the functionality of the system in principle can do what is needed and usability is the question of how well users can use that functionality. Note that the concept of “utility” does not necessarily have to be restricted to the domain of hard work. An educational hypertext has high utility if students learn from using it, and an entertainment product has high utility if it is fun to use (p. 150-151).

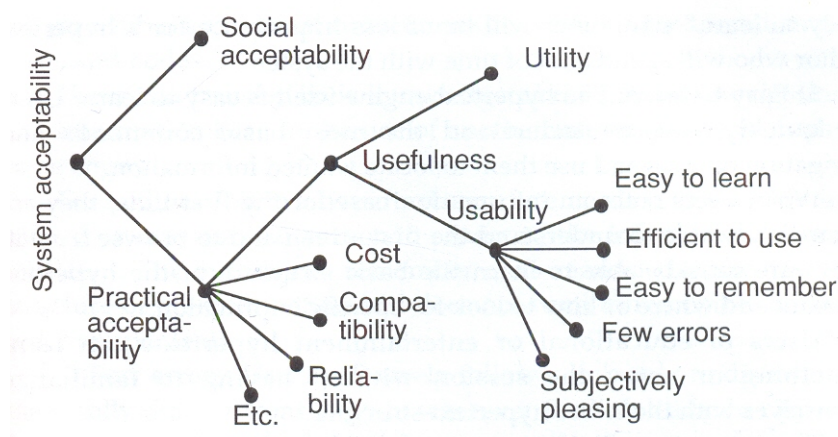


Figura 2 - Os vários parâmetros associados à aceitabilidade do sistema (Gráfico retirado de Nielsen 1993, p. 151).

Nielsen e Tahir (2002) apresentam mais alguns princípios gerais, associados à usabilidade, nomeadamente quanto à colocação de logótipos, ferramentas de ajuda, cor e tamanho do texto, largura e comprimento das páginas. Na mesma obra, os autores analisam um conjunto de erros cometidos frequentemente no desenho de sítios como a redundância de conteúdos, a transgressão das normas da Web (por exemplo, a cor de hiperligações visitadas e não visionadas) e a má colocação dos conteúdos, a formatação inconsistente (por exemplo, não utilizar formatação idêntica para todos os títulos).

Tognazzini (2003) expõe os princípios para um design interactivo, entre os quais destacamos os seguintes, uma vez que se relacionam objectivamente com o nosso projecto:

- **Antecipação** – “Applications should attempt to anticipate the user’s wants and needs”, ou seja, os administradores devem procurar detectar através dos comentários, dos *e-mails*, das pesquisas dos utilizadores, quais as suas áreas de interesse e que temáticas lhes agradariam ver tratadas no sítio.

- **Autonomia**, – “The computer, the interface, and the task environment all "belong" to the user, but user-autonomy doesn’t mean we abandon rules”; “Use status mechanisms to keep users aware and informed”- o utilizador deverá poder controlar os seus dados, trabalhos submetidos e outros, nomeadamente através da inclusão de uma área individual própria.

- **Consistência**, – “Make objects consistent with their behavior. Make objects that act differently look different”, ou seja, a comportamentos semelhantes devem corresponder itens similares, devendo as diferentes funções ser destacadas através do recurso a ícones distintos.

- **Pré-definições** – “Fields containing defaults should come up selected, so users can replace the default contents with new material quickly and easily”, isto é, o utilizador deve conseguir personalizar a página com facilidade.

- **Exploração dos interfaces** – “Give users well-marked roads and landmarks, then let them shift into four-wheel drive”, a navegação deve estar bem identificada, permitindo ao utilizador encontrar facilmente os itens que procura.

- **Objectos de interface humano** – “Human-interface objects can be seen, heard, touched, or otherwise perceived”; “Human-interface objects should be understandable, self-consistent, and stable”, os objectos de interface humano devem ser uniformizados e facilmente reconhecidos e detectados pelos utilizadores.

- **Aprendizagem** – “In practice, all applications and services, no matter how simple, will display a learning curve”; “Usability and learnability are not mutually exclusive. First, decide which is the most important; then attack both with vigor. Ease of learning automatically coming at the expense of ease of use is a myth”; um sítio pode seguir as regras da usabilidade, e ser fácil de aprender a trabalhar.

- **Proteja o trabalho dos utilizadores** – “Ensure that users never lose their work as a result of error on their part, the vagaries of Internet transmission, or any other reason other than the completely unavoidable, such as sudden loss of power to the client compute”, devemos tentar proteger o trabalho dos utilizadores, procurando utilizar mecanismos que o salvaguardem.

- **Leitura** – “Text that must be read should have high contrast”; “Use font sizes that are large enough to be readable on standard monitors”; as fontes devem ser de leitura simples, com cores contrastantes com o fundo, e legíveis em todos os tipos de definições de monitores, de modo, a não excluir utilizadores com sistemas operativos ou *hardware* mais antigos.

- **Acompanhar o estado** – “Users should be able to log off at work, go home, and take up exactly where they left off”. O servidor deve permitir ao utilizador reiniciar o trabalho no mesmo ponto onde o interrompeu.

- **Navegação visível** – “Avoid invisible navigation”; “Most users cannot and will not build elaborate mental maps and will become lost or tired if expected to do so”, a navegação deverá estar visível no ecrã de trabalho, de modo, a que os utilizadores possam facilmente identificar o caminho seguido.

Ao planificar o *Riscos e Rabiscos* procurámos respeitar os princípios acima referidos, de modo a criar um projecto que facilitasse a interacção entre o utilizador e o sítio, permitisse a troca de ideias entre os diversos visitantes, facultasse aos utilizadores a publicação dos seus textos, expusesse o conteúdo ordenadamente, possibilitasse encontrar rapidamente as actividades e trabalhos procurados, apresentando simultaneamente um aspecto agradável e onde os ícones fossem facilmente identificados, de modo a que visitantes muitos jovens conseguissem espontaneamente navegar no sítio. Inicialmente surgiram algumas dificuldades e obstáculos. Na realidade, todos os dias surgem pequenas questões que urge corrigir: novos problemas, novas funcionalidades, maior presença de elementos multimédia. Os sítios da Web estão em constante evolução, mantê-los actuais é uma necessidade e um desafio constante: sítios

que não são renovados tornam-se rapidamente obsoletos, por isso *Riscos e Rabiscos* está em contínua (re)construção.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado

Enquanto investigadores devemos esclarecer as nossas opções metodológicas porque delas depende o desenvolvimento do estudo. A primeira decisão a tomar tem a ver com o paradigma de investigação em que o situamos porque, como refere Coutinho (2006) “[a] cada paradigma corresponde uma forma de entender a realidade e encarar os problemas educativos” (p. 2).

Para Bogdan e Biklen (1991) “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52), ou seja, implícita ou explicitamente, um estudo enquadra-se numa determinada orientação teórica e metodológica,

Segundo Guba (1991), um paradigma é “a basic set of beliefs that guides action, whether of the everyday garden variety or action taken in connection with a disciplined inquiry” (p. 17). Tal como o mesmo autor explicita estes serão os “starting points or givens that determine what inquiry is and how it is to be practiced” (p. 18).

Devido a esta multiplicidade de perspectivas, muito se tem discutido sobre o antagonismo entre paradigmas quantitativos e qualitativos ou a sua complementaridade. Segundo Cohen, Manion e Morrison (2000): “[p]ositivism and interpretative paradigms are essentially concerned with understanding phenomena through two different lenses” (p. 27).

Para Cohen e Manion (1994): “[t]he normative paradigm (or model) contains two major orienting ideas (Douglas, 1973): first, that human behaviour is essentially rule-governed; and second, that it should be investigated by the methods of natural

science. The interpretative paradigm, in contrast to its normative counterpart, is characterized by a concern for the individual” (p. 36).

Denzin e Lincoln (1994) referem-se aos diferentes pontos de vista dos investigadores: “qualitative investigators think they can get closer to the actor’s perspective through detailed interviewing and observation. They argue that quantitative researchers seldom are able to capture the subject’s perspective because they have to rely on more remote, inferential empirical materials. The empirical materials produced by the softer, interpretative methods are regarded by many quantitative researcher as unreliable, impressionistic, and not objective” (p. 5).

Merriam (1998) afirma que “[i]n contrast to quantitative research, which takes apart a phenomenon to examine component parts (which became the variables of the study), qualitative research can reveal how all the parts work together to form a whole. It is assumed that meaning is embedded in people’s experiences and that this meaning is mediated through the investigator’s own perceptions” (p. 6).

Em vez desta antinomia entre estudos qualitativos e quantitativos preferimos a ideia defendida por Strauss e Corbin (1998): “[q]ualitative and quantitative forms of research both have roles to play in theorizing. The issue is not whether to use one form or another but rather how these might work together to foster the development of theory” (p. 34), e por Walker e Evers (1988): “muitos investigadores em educação acreditam que as várias tradições de investigação, mesmo que sejam incomensuráveis, são igualmente legítimas e não têm de estar necessariamente em conflito” (p. 30).

Denzin e Lincoln (1994) defendem que a influência da investigação qualitativa no domínio das ciências sociais tem aumentado: “[o]ver the past two decades, a quiet methodological revolution has been taking place in the social sciences. A blurring of disciplinary boundaries has occurred. The social sciences and humanities have drawn closer together in a mutual focus on an interpretive, qualitative approach to research and theory” (p. IX).

Para Bogdan e Bilken (1991) a expressão *investigação qualitativa* é aglomeradora, uma espécie de

termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (p. 16).

De acordo com Coutinho (2006), “os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções das aprendizagens dos participantes no processo de ensino e aprendizagem” (p. 5).

Para Denzin e Lincoln (1994) o mais importante não é a meta, o ponto de chegada, mas o caminho percorrido:

[t]he word *qualitative* implies an emphasis on processes and meanings that are not rigorously examined, or measured (if measured at all), in terms of quantity, amount, intensity, or frequency. Qualitative researchers stress the socially constructed nature of reality, the intimate relationship between the researcher and what is studied, and the situational constraints that shape inquiry. Such researchers emphasize the value-laden nature of inquiry. They seek answers to questions that stress how social experience is created and given meaning. In contrast, quantitative studies emphasize the measurement and analysis of causal relationships between variables, not processes. Inquiry is purported to be within a value-free framework (p. 4).

A definição de investigação qualitativa de Strauss e Corbin (1998) parece-nos a mais adequada:

[b]y the term “qualitative research”, we mean any type of research that produces findings not arrived at by statistical procedures or other means of quantifications. It can refer to research about persons’ lives, lived experiences, behaviours, emotions, and feelings as well as about organizational functioning, social movements, cultural phenomena, and interactions between nations. Some of the data may be quantified as with census and background information about the persons or objects studied, but the bulk of the analysis is interpretative (pp. 10-11).

Partindo das definições apresentadas podemos concluir acerca das principais características da investigação qualitativa.

1. Existe uma relação próxima entre o investigador e o objecto de estudo (Denzin & Lincoln).
2. O investigador é o principal responsável pela recolha de dados – “In a qualitative study the investigator is the primary instrument for gathering and analyzing data” (Merriam, 1998, p. 20).
3. Procura-se investigar o fenómeno como um todo – (Bogdan & Biklen e Denzin & Lincoln).
4. O investigador procurar conhecer o objecto de estudo através das perspectivas das participantes (Coutinho).

5. Esses conceitos e percepções são recolhidos através de vários meios, com especial destaque para o trabalho de campo (Merriam).
6. Existe um foco no processo e no significado, com uma forte componente interpretativa - “Qualitative research is multimethod in focus, involving as interpretative, naturalistic approach to its subject matter” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2).

Estudo de caso

Tendo em consideração o carácter único do fenómeno que pretendemos estudar, optámos por uma abordagem qualitativa, mais concretamente pelo estudo de caso, tal como é definido por Merriam (1998): “[a] qualitative case study is an intensive, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit” (p. 21).

Yin (2003), referindo-se ao estudo de caso, afirma: “[t]he case study has long been (and continues to be) stereotyped as a weak sibling among social science methods. Investigators who do case studies are regarded as having downgraded their academic disciplines. Case studies have similarly been denigrated as having insufficient precision (i.e., quantification), objectivity, or rigor. This stereotype of case studies that began in the 20th century continues into the 21st century...” (p. XIII).

Também Merriam (1998) defende que utilizamos um estudo de caso “to gain an in-depth understanding of the situation and meaning for those involved”. Além disso, o estudo de caso centra-se-se, segundo o autor, mais na exploração e menos na validação: “[t]he interest is in process rather than outcomes, in context rather than a specific variable, in discovery rather than confirmation” (p. 19).

A definição de *Estudo de Caso* não é consensual e o seu significado foi distinto em diferentes momentos, tal como refere Merriam (1998): “[c]ase study is a term used by many people in many different ways to mean many different things” (p. XIII).

Cohen e Manion (1994) discorrem sobre o objecto de estudo desta forma de investigação e seu propósito: “the case study researcher typically observes the characteristics of an individual unit – a child, a clique, a class, a school or a community. The purpose of such observation is to probe deeply and to analyse intensively the multifarious phenomena that constitute the life cycle of the unit with a view to establishing generalizations about the wider population to which that unit belongs” (pp. 106 – 107).

O estudo de caso foi muitas vezes considerado um método mais fácil e menos exacto. No entanto, tal como Yin (2003) refere, parece-nos que este método permite um conhecimento mais profundo e integral da temática estudada: “[i]n brief, the case study method allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events” (p. 2). Além disso, a sua utilização não se limita a uma área específica, podendo ser empregado em situações muito diversas: “[a]s a research strategy, the case study is used in many situations to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political, and related phenomena” (p.1).

Recolha de dados

Tal como Janesick (1994) destaca, só depois de alguns parâmetros do estudo estarem devidamente definidos, o investigador poderá decidir que métodos utilizar: “[o]nce the researcher has a question, a site, a participant or a number of participants, and a reasonable time period to undertake the study, he or she needs to decide on the most appropriate data collection strategies suited to the study” (p. 211).

Neste estudo procuramos estudar a relação dos utilizadores com sítio *Riscos e Rabiscos*, nomeadamente quanto: aos diferentes modos de participação: às suas ideias acerca do material apresentado; à forma como encaram a aprendizagem e o ensino *online* e à contribuição do site para desenvolver a criatividade e o gosto pela leitura e escrita.

Para isso, e embora optando por uma investigação de pendor qualitativo, pretendemos utilizar dados qualitativos e quantitativos.

Relativamente às fontes de dados qualitativos utilizaremos os trabalhos dos utilizadores, constituídos por textos, imagens e grafismos; os comentários dos visitantes e utilizadores; os *e-mails* e os formulários que funcionavam como forma de contacto com o Administrador mas também como meio de envio de trabalhos ou sugestões; as mensagens no fórum onde os utilizadores se podiam apresentar e debater tópicos relativos a escrita criativa, falar sobre os seus tempos livres e actividades de lazer e, finalmente, os dados referentes à comunicação verbal informal entre a investigadora e alguns utilizadores.

Quanto aos dados quantitativos utilizaremos uma votação acerca da qualidade do sítio – inicialmente submetíamos as actividades semanais ao escrutínio dos visitantes, para que nos indicassem as suas preferidas; no entanto, e devido à sua pouca

participação, optámos por cancelar este sistema, mantendo apenas uma votação activa – e as estatísticas do sítio, nomeadamente número de visitas, visitas únicas, itens mais vistos, número de visitantes semanal e diariamente, localização geográfica e página de acesso dos visitantes, ficheiros para *download* mais utilizadas; palavras mais pesquisadas pelos utilizadores e número de utilizadores que adicionaram a página aos favoritos.

Tratamento e análise dos dados

Devido à natureza distinta dos dados, os métodos utilizados serão vários. Os dados quantitativos serão processados no programa *Excel*, sendo os resultados transpostos para gráficos que permitirão analisar os dados relativamente aos tópicos acima indicados.

Quanto aos dados qualitativos, receberão também tratamentos distintos de acordo com a sua natureza. Assim, os trabalhos dos utilizadores serão analisados com base em indicadores de criatividade. Baseamo-nos em Torrance (1974) e Rogers (1970) para identificar algumas marcas de criatividade.

Torrance (1974), baseando-se num exercício (histórias imaginativas - que pretendia impulsionar a originalidade), apresenta um conjunto de características que o texto deveria possuir para ser considerado original. São elas: a ***qualidade de pitoresco***, ou seja, a capacidade de criação de um contexto, de um cenário detalhado, descritivo; a ***vivacidade*** – uma história que envolve, que é intensa, que desperta a atenção; ***elemento pessoal*** – segundo Torrance o autor envolver-se-á no relato expressando os seus sentimentos (cremos que Torrance se refere ao narrador e não ao autor – conceitos literários distintos); ***ambiente ou trama original*** – acção, mote inédito; ***humor*** – pode mostrar absurdos, criar o cómico; ***palavras, nomes, etc. inventados*** – nomenclatura relacionada com o carácter ou características da personagem ou a combinação de palavras ou partes destas de modo a expor alguma ideia; ***outros traços incomuns no estilo ou no conteúdo*** – pretende abarcar pontos originais não abrangidos pelas categorias anteriores. Torrance pretendia avaliar a criatividade a partir destes descritores.

Por seu lado, Rogers (1970), aponta como característica do indivíduo criativo a *abertura à experiência*, que “implica uma perda da rigidez e uma permeabilidade maior nos conceitos, nas opiniões, nas percepções e nas hipóteses” (p. 305). Este autor

considera ainda que o indivíduo criativo deverá ter a *capacidade de lidar com elementos e conceitos*, ou seja, ter “destreza em manejar espontaneamente ideias, cores, formas, relações – obrigando os elementos a justaposições impossíveis, formulando hipóteses inverosímeis, tornando problemático o dado, exprimindo o ridículo, traduzindo uma forma outra, transformando improváveis equivalências” (p. 306).

Baseando-nos nas características acima referidas, adaptámo-las à realidade do sítio *Riscos e Rabiscos* e criámos as seguintes categorias: ***Perspectivas invulgares*** – que pretende abarcar visões incomuns sobre um tema, ou alteração/inversão de uma relação; ***Criação de vocabulário*** – capacidade de criar novos vocábulos; ***Contexto original*** – criação de um contexto detalhado e original; ***Subjectividade*** – categoria adaptada de Torrance que foca o envolvimento do narrador na história (seus sentimentos, opiniões); ***Ação incomum*** – a acção deverá ser invulgar, um enredo inesperado demonstra capacidade de evitar o comum e procurar novas hipóteses; ***Humor*** é indicado por Rogers e Torrance como factor relevante para identificar a criatividade; e, a última categoria, ***Outros elementos pouco comuns ou originais*** pretende abarcar todas as características que não se incluem nas restantes rubricas.

Quanto às opiniões dos utilizadores, transmitidas quer através dos comentários, contactos com o sítio via formulário próprio, *e-mails* e comunicação verbal, serão divididas em categorias focando o ***interesse do sítio***, ***interesse das actividades***, ***indícios de rede de aprendizagem***, ***sugestões e aspectos a melhorar***.

Relativamente às mensagens do fórum, optámos por analisá-las relativamente às categorias existentes no fórum: ***comunidade***, ***escrita criativa*** e ***o nosso mundo***.

Para alguns autores, a utilização de mais de um método de recolha e/ou análise de dados é uma mais valia para a validação de um estudo. A isso chamam *triangulação*.

De acordo com Merriam (1998), o primeiro autor a expor o conceito de triangulação terá sido Foreman, em 1948, num artigo intitulado “The Theory of Case Studies”. Segundo Merriam, este autor aconselhava o recurso a diversos investigadores “to establish validity through pooled judgement” (p. 204) e a utilização de fontes externas para validar os materiais do estudo de caso

Cohen e Manion (1994) defendem que: “[t]riangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour [...] [t]he use of multiple methods, or the multi-method approach as it is sometimes called, contrasts with the ubiquitous but generally more vulnerable single – method approach that characterizes so much of research in the social sciences” (p. 233).

Esta definição de triangulação refere-se apenas ao uso de mais do que um método e não tem em consideração o uso de diversas fontes ou a presença de vários investigadores.

A definição de Merriam (1998) parece-nos mais completa: “[t]riangulation – using multiple investigators, multiple sources of data, or multiple methods to confirm the emerging findings” (p. 204). Segundo este autor (1998) existem vários tipos de triangulação: triangulação de investigadores, de métodos e de fontes.

As vantagens da triangulação são-nos apresentadas por Cohen e Manion (1994): uma das vantagens destacadas é permitir diferentes perspectivas sobre um mesmo objecto de estudo:

[i]t has been observed that as research methods act as filters through which the environment is selectively experienced, they are never atheoretical or neutral in representing the world of experience (Smith, 1975). Exclusive reliance on one method, therefore, may bias or distort the researcher’s picture of the particular slice of reality she is investigating. She needs to be confident that the data generated are not simply artefacts of one specific method of collection (Lin, 1976) (p. 133).

A outra vantagem apresentada é a capacidade de ultrapassar as limitações de um único método: “[t]he use of triangular techniques, it is argued, will help to overcome the problem of “method-boundedness”, as it has been termed” (p. 234).

A ideia de que os resultados obtidos através da triangulação são mais consistentes do que os resultantes da utilização de um único método é contestada por Massey (1999) “[a] logical error in the confirmatory type of social scientific triangulation is that a second strategy is commonly used to prove the truth of a first, rather than simply define it as true [...] For a second strategy to be able to prove that propositions generated from the first were 'true' - or to establish the degree of validity, reliability of bias -, it would first have to be defined as a strategy which itself produced 'true' propositions” (p. 4).

Este autor apresenta vários erros cometidos pelos investigadores que utilizam a triangulação, chegando a afirmar: “[i]deally, those methods or combinations which are governed by one or more of the errors identified in this chapter should be seen for what they are - seriously flawed -, so that researchers can properly evaluate under what circumstances such methods should still be used, if at all” (p. 10).

A perspectiva de Morse (1994) é bem distinta: “[b]ecause different “lenses” or perspectives result from the use of different methods, often more than one method may

be used within a project so the researcher can gain a more holistic view of the setting” (p. 224).

A mesma opinião é defendida por Mathison. Merriam (1998) cita a sua opinião sobre triangulação: “Mathison (1988) points out that triangulation may produce data that are inconsistent or contradictory. She suggests shifting the notion of triangulation away from “a technological solution for ensuring validity” and instead relying on a “holistic” understanding of the situation to construct “plausible explanations about the phenomena being studied” (p. 204), ou seja, também Mathison pretende substituir a visão da triangulação como garante da qualidade de um estudo por uma perspectiva holística.

Mais recentemente surgiu uma nova orientação, uma nova visão sobre o uso de diversos métodos no mesmo estudo - a cristalização. Os teóricos da cristalização afirmam que não existe uma única visão sobre um fenómeno, mas uma multiplicidade delas, dependendo do ângulo pelo qual for visto. Por isso, consideram que o conceito de triangulação deve ser substituído pelo de cristalização uma vez que, como afirma Janesick (2000), “crystallization offers a better lens through which to view qualitative research designs and their components” (p. 391).

Deste modo, recorreremos a diferentes fontes e a métodos diversos para analisar os dados relativos ao impacto de uma página Web no desenvolvimento de competências de criatividade, de escrita e de leitura. Os resultados dessa análise são os que a seguir se apresentam.

CAPÍTULO III – O PROJECTO

DESCRIÇÃO DO PROJECTO

DESCRIÇÃO DO PROJECTO

O que eu gostava de ser

*Muitas coisas, gostava de ser
Outras tantas de experimentar
Tantas coisas, gostava de ver
E muitas outras de contar.*

*Podia ser muitas coisas
Talvez bela artista
Ou trabalhar no circo
Como jovem malabarista.*

*Podia ser capitã....
Médica, ou capitalista,
Musa inspiradora
Ou talvez simbologista.*

*Podia ser bióloga
Ou talvez apresentadora,
Desportista, carteira,
Arquitecta, escritora.*

*Talvez quisesse
Um dia ser actriz
Mas o que mais quero no mundo
É apenas ser feliz!!!!!!*

Cátia Costa, 12 anos, Vila Real
Texto publicado no sítio *Riscos e Rabiscos*

Contextualização

O sítio *Riscos e Rabiscos* (www.riscoserabiscos.pt/la) nasceu em Janeiro de 2007. Contudo, a sua história não começa aí. Durante o ano de 2006, foi requerido aos alunos do Mestrado em Estudos da Criança – área de especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação no âmbito da disciplina de Tecnologias de Informação e



Figura 3 - Página Inicial do sítio *Sonhos Contados*

Comunicação na criação de Projectos Lúdico-Educativos a criação de um sítio. Assim, foi criado o *Sonhos Contados* (www.educacaodofuturo.org/sonhoscontados) como proposta para o desenvolvimento do conhecimento sobre o património oral português, visando também incentivar o gosto pela leitura e pela escrita. Este projecto permitia aos cibernautas realizarem actividades lúdicas, trabalhando simultaneamente temas e competências importantes para o seu desenvolvimento cultural, social e intelectual. Além disso, os utilizadores podiam trocar ideias, sugerir actividades e publicar os seus trabalhos.

Ao iniciarmos o segundo ano do Mestrado, e apercebendo-nos da complexidade do sítio criado, optámos por criar um novo projecto que focasse um dos domínios tratados no *Sonhos Contados*: património oral e escrita criativa.

Assim, e após uma análise cuidada de sítios portugueses existentes na Web relacionados com a escrita criativa verificámos que a maioria dos projectos visavam um público mais velho, sendo que as actividades de escrita criativa para crianças eram praticamente inexistentes. Contrariamente a outros países europeus, onde existem vários sítios relacionados com escrita criativa para o 1.º Ciclo, em Portugal essa área não estava ainda desenvolvida.

Deste modo, optámos por criar o sítio *Riscos e Rabiscos* que visa incentivar o gosto pela escrita e pela leitura através de várias actividades de escrita criativa.

No documento *Reforma Educativa: Ensino Básico - Programa do Primeiro Ciclo* (1990) é elogiada a importância da escrita e da leitura enquanto fontes de prazer, sem advertências constantes: “escrever e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler e o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas” (p. 107).

No sítio *Riscos e Rabiscos*, a troca de ideias com outros pares, o contacto com trabalhos semelhantes permitem ao utilizador compreender os seus erros, autocorrigir-se e com a ajuda das críticas construtivas de outros membros melhorar os seus trabalhos.

A importância da língua na integração ao mundo é enfatizada por Sequeira et al. (1989): “[a]s línguas naturais são, para os homens, o sistema primário de organização do mundo, estruturando o que é caótico, a língua é, para os indivíduos, o meio privilegiado de relação *com* os outros e *dos* outros homens, e *com* as coisas e *das* coisas” (p. 9).

Por seu lado, Barbeiro (1999a) foca a relevância da escrita no mundo académico:

[n]a vida escolar, a expressão surge como conteúdo ou área de prossecução de objectivos no *curriculum* da disciplina de Português e está ainda presente como meio importante de registo e de avaliação, não só no âmbito da língua materna, mas também no das restantes disciplinas. Muitos alunos sentem dificuldades em atingir os objectivos estabelecidos para a expressão escrita, sendo essa uma das causas apontadas para o insucesso ou menor sucesso escolar (p. 11).

Assim, encarando a leitura e a escrita como áreas essenciais para o desenvolvimento de uma criança e para o seu percurso escolar, procura-se neste sítio, mais do que trabalhar competências literárias, que a criança desenvolva o gosto pela leitura e pela escrita, e o espírito de investigação de modo a tornar-se autónoma, crítica.

Desta forma, pretende-se a criação de uma ferramenta que auxilie professores, educadores e comunidade em geral a fomentar a leitura e a escrita e desenvolver competências literárias, pois, tal como Chute, Thompson e Hancock (1999) explicam:

[e]ducational Technologies offer teachers tools to structure learning environments that encourage both individual and collaborative educational activities. The power and flexibility of distance learning technologies offer new and enhanced ways to incorporate active and interactive learning experiences into curricula at all educational levels to most appropriately meet the needs of an increasingly diverse population of learners (p. 4).

Estrutura do sítio

Na página inicial do sítio, são-nos apresentados de forma sucinta os objectivos e o funcionamento deste projecto: *Este sítio reúne actividades e exercícios relacionados com a escrita criativa e também os seus resultados; Colabora com o nosso sítio: participa nos desafios, torna-te um escritor e envia-nos os teus trabalhos*.

Nielsen e Tahir (2002) aconselham: “[a]locar a área de navegação principal em um local bastante destacado, de preferência imediatamente ao lado do corpo principal da página” (p. 19). Seguindo esta recomendação optámos pela colocação do *Menu Principal* do sítio do lado esquerdo, ao lado da zona principal da página. De realçar que este menu, onde podemos seleccionar a secção que mais nos interessa, está sempre acessível e que, por isso, temos a possibilidade de a qualquer momento trocar de secção.

Além disso, acima deste menu encontra-se sempre visível, a cor laranja, o caminho de navegação que seguimos. Por exemplo, se escolhermos a actividade **Os 10 mais**, nesse esquema de navegação surgirá: **Actividades → Lápis → Os 10 mais**.

Apesar de a navegação não ser sequencial, existe a possibilidade de se seguir determinados nós (as secções), o que faz com que o utilizador se oriente com facilidade, alcançando rapidamente a área ou actividade pretendida.

Contrariamente a alguns sítios da Web, onde após a primeira navegação nada resta para descobrir, no sítio *Riscos e Rabiscos* procura-se uma descoberta contínua por parte do utilizador. Este sítio é ampliado com regularidade, tanto por novas propostas de actividades pelo Administrador ou pelos colaboradores do site, como através da inclusão de trabalhos dos utilizadores. Não existe, pois, um limite, uma fronteira, a informação não é estanque pelo que o site está em constante construção. A visita regular ao sítio torna-se então atractiva, visto poderem surgir novos motivos de interesse.

Além disso, o sítio dispõe da função de *Pesquisa*, que permite encontrar actividades específicas, notícias, trabalhos com base numa palavra ou expressão, o que facilita a navegação no sítio.

Entre as áreas a que podemos aceder estão: *Notícias, Actividades* (composta por três subsecções – *Lápis, Caneta e Aparo* – a que se pode aceder directamente através dos ícones na página principal do sítio); *Os nossos trabalhos, Fórum, Outras histórias, Ligações, Favoritos, Envia uma mensagem áudio*. Existem ainda áreas de apoio aos utilizadores: *Pais e Professores, Contactos, Procura, Dúvidas*.

Ao longo do sítio, existe sempre a possibilidade de comentar as várias actividades e trabalhos dos utilizadores: pode-se fazer sugestões e críticas e enviar actividades ou alternativas aos exercícios propostos, o que permite uma ampla interacção entre o site e os seus utilizadores.

Caso os utilizadores se registem, têm acesso a uma área denominada *Menu do Utilizador*. Esse menu divide-se em várias secções *Detalhes da conta, Submeter ligações, Submeter notícias, Submeter actividades, Os meus favoritos, Material extra, Os meus trabalhos*. Nas secções *Submeter ligações, Submeter notícias e Submeter actividades* os utilizadores podem sugerir os sítios que considerarem interessantes, assim como notícias ou actividades relacionadas com esta temática; depois de avaliado pelo Administrador este material é disponibilizado em páginas diversas a todos os utilizadores. A última opção (*Os meus trabalhos*) funciona como um *caderno digital* para onde os utilizadores podem enviar os seus trabalhos, submetendo-os, assim, a apreciações críticas que tanto podem ser de reconhecimento pelo seu valor, como de sugestões de aperfeiçoamento. Estas secções facilitam ao utilizador o acesso às funções

que lhe estão destinadas, de modo a participar rápida e facilmente no sítio. Tal como Nielsen e Tahir (2002) afirmam, devemos “[o]ferecer aos usuários acesso directo às tarefas de alta prioridade na homepage” (p. 21).

Esquema do sítio Riscos e Rabiscos

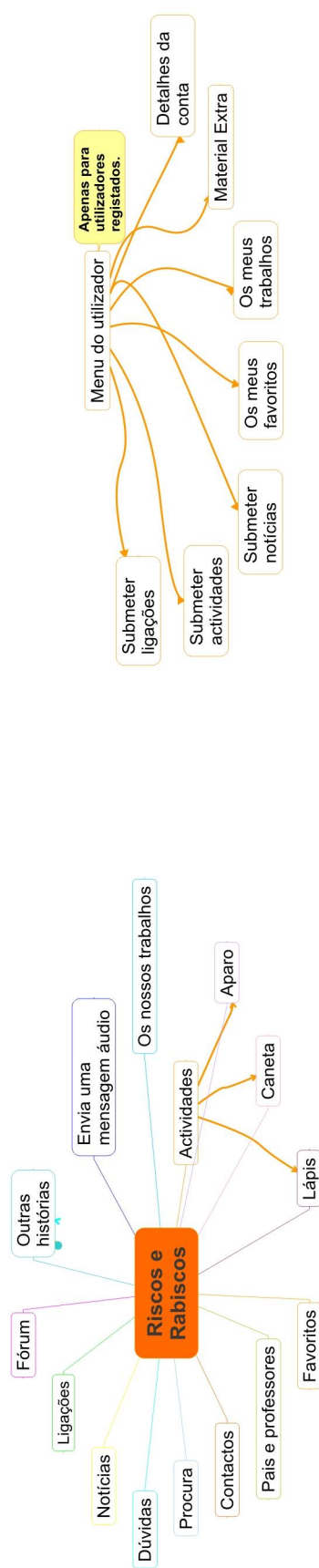


Figura 4 - Esquema do sítio *Riscos e Rabiscos*

Ainda quanto à usabilidade do sítio procurámos que o contraste fundo-texto facilitasse a leitura e optámos por uma única fonte, procurando que o seu tamanho fosse consistente com a relevância do conteúdo apresentado.

O sítio possui ainda um *Fórum*, onde podem ser debatidos vários tópicos, e que está dividido nas seguintes áreas:

Membros, com as categorias *Eu sou* (onde os Membros se podem apresentar), *Sugestões* (zona utilizada para indicar alterações ao sítio, apontar novas actividades), *Dúvidas e Pedidos de Ajuda* (nesta rubrica, os utilizadores podem esclarecer as suas dúvidas ou solicitar outro tipo de auxílio aos seus pares).

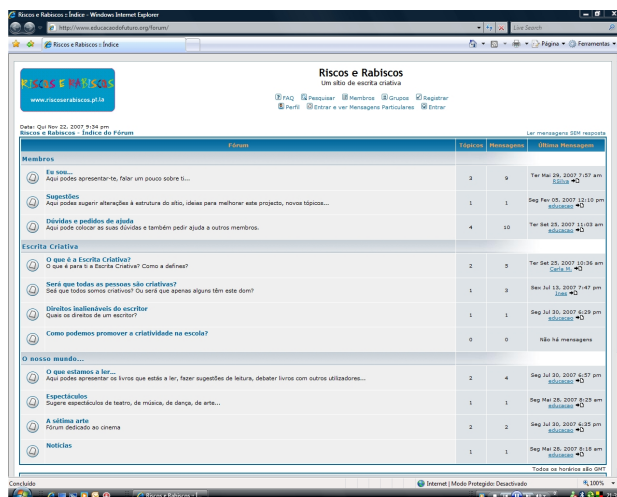


Figura 5 - Página do fórum do Riscos e Rabiscos

Escrita Criativa, com os sub-tópicos *O que é a escrita criativa?* (é requerido aos visitantes que indiquem o seu conceito de escrita criativa), *Será que todas as pessoas são criativas?* (é solicitada a opinião dos utilizadores sobre a “distribuição” da criatividade entre a população), *Direitos inalienáveis do escritor* (este espaço estava reservado à troca de ideias sobre os direitos do escritor), *Como podemos promover a criatividade na escola?* (esta rubrica destina-se ao debate sobre meios de impulsionar a criatividade no mundo académico).

O nosso mundo... com as rubricas *O que estamos a ler...* (área destinada ao debate sobre obras literárias), *Espectáculos* (espaço reservado a divulgação de espectáculos), *A sétima arte* (zona para a divulgação e discussão de obras cinematográficas), *Notícias* (aqui os utilizadores podem indicar notícias relacionadas com as temáticas tratadas no sítio. Os utilizadores podem introduzir novos tópicos de debate, o que promove a discussão acerca de um maior conjunto de temas considerados de interesse para eles.

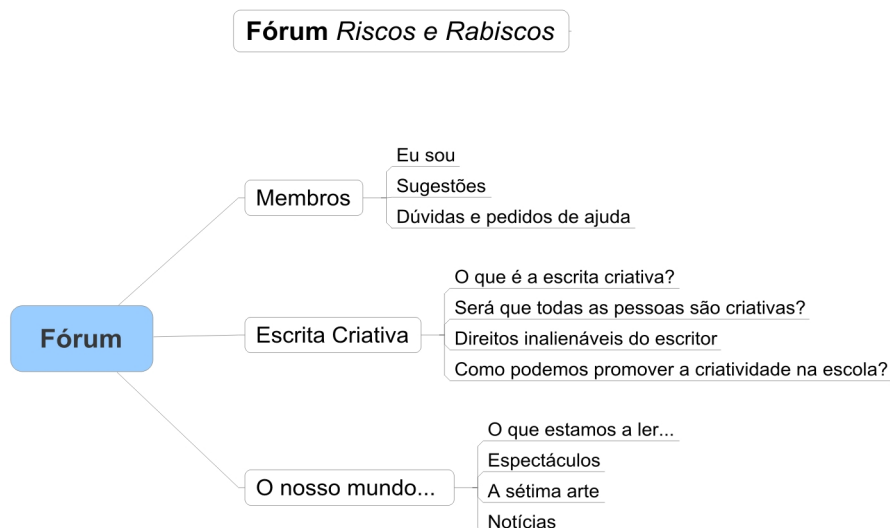


Figura 6 - Esquema do sítio *Riscos e Rabiscos*

O projecto *Riscos e Rabiscos* pretende abranger diferentes níveis etários, não existindo, no entanto, uma divisão rígida entre as actividades propostas já que estão organizadas em níveis de dificuldade, denominados *Lápis*, *Caneta* e *Aparo*, sendo o primeiro o mais fácil e o último o mais difícil. Este tipo de divisão permite ao utilizador atingir zonas de desenvolvimento próximas (Vigotsky), ou seja, que já estão ao seu alcance. De acordo com este autor (2000), “zonas de desenvolvimento próximas” são “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 112).

Gould (1996), inspirada em Vigotsky, foca um aspecto similar ao referir-se ao método do andaime: “[e]mbora não sejamos capazes de explicar com precisão como é que a aprendizagem tem lugar, sabemos, isso sim, que a disponibilidade do «andaime» no momento em que ele é preciso tem um papel importante a desempenhar. O “andaime” consiste numa estrutura temporária que acompanha o crescimento da criança e que se vai modificando à medida que a criança se desenvolve” (p. 140).

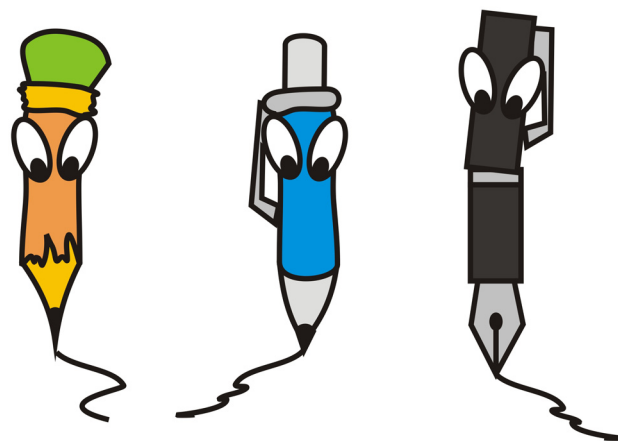


Figura 7 - Ícones *Riscos e Rabiscos* – Lápis, Caneta e Aparo

Uma vez que os exercícios de escrita criativa possuem diferentes níveis de dificuldade, podemos afirmar que não existe um público-alvo específico para cada um deles.

Crianças muito novas não estão impedidas de usar o sítio mas precisarão do auxílio de um adulto (educadores/pais), uma vez que não está ainda disponível a opção de acompanhamento auditivo. Podem enviar os seus desenhos, construir marionetas, brincar com os jogos sugeridos, experimentar algumas actividades que usam a imagem como ponto de partida, como por exemplo a *Roda das Histórias* ou as *Cartas Mágicas*. Os adultos também são convidados a participar: não só os professores e educadores (que têm destinada uma página) mas também todos aqueles que se interessam pela escrita criativa.

As actividades propostas relacionam-se com a escrita criativa – pretende-se que os utilizadores desenvolvam autonomamente as suas competências de leitura e da escrita, nomeadamente através do contacto com trabalhos de outros colegas e de autores consagrados, de ligações a sítios que explicam os conceitos abordados e da troca de ideias com colegas (fórum e comentários). Pretende-se ainda promover a interdisciplinaridade.

Os exercícios de escrita criativa promovem a imaginação, a fantasia e a efectiva construção do saber, incrementando a interactividade entre o recurso e o sujeito activo e a autonomia do utilizador.

Segundo Papert (1997), a criança aprenderá melhor se estiver envolvida espontaneamente na construção de algo por que se interesse ou seja significativo para si: “a aprendizagem é mais bem sucedida quando o aprendiz participa voluntária e

empenhadamente” (p. 43); “basear o desempenho intelectual em algo pessoalmente significativo é sempre vantajoso, mesmo para os adultos, e que uma das grandes vantagens de se trabalhar com computadores reside nas possibilidades existentes de se fazer exactamente isso” (p. 150).

Essa motivação ou interesse aumenta quando é dada ao aprendente a possibilidade de partilhar a sua criação com os outros. Tendo em consideração estas teorias, o sítio *Riscos e Rabiscos* permite aos utilizadores publicarem todos os textos originais que desejarem, mas também comentar os textos de colegas e avaliá-los através de um sistema de cinco níveis de qualidade. Cada esfera laranja representa um ponto atribuído ao trabalho, num máximo de cinco. O sistema indica também, em seguida, o número de utilizadores que votaram. Este processo permite a submissão dos trabalhos à apreciação e ao reconhecimento do valor dos mesmos, a críticas construtivas, o que aumenta, pensamos, a motivação dos utilizadores.

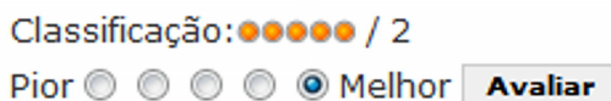


Figura 8 - Sistema de avaliação de actividades e trabalhos do sítio *Riscos e Rabiscos*

Subjacente ao desenvolvimento do sítio *Riscos e Rabiscos* esteve uma orientação construtivista, ou seja, era do nosso interesse que o aluno construísse o seu conhecimento com base na criação de textos próprios e na investigação, que criasse várias alternativas e estabelecesse ligações entre ideias.

Catherine Fosnot (1996) afirma que “[o] construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o «conhecer» como do modo como «se chega a conhecer»” (p. 9), ou seja, o construtivismo valoriza o processo em detrimento do produto. O papel dos alunos torna-se central nesta teoria. Segundo Gould (1996): “[p]ara facilitar a aprendizagem real, os professores necessitam de organizar as suas aulas e o seu currículo de forma a que os alunos possam colaborar, interagir e colocar questões tanto aos seus colegas como ao professor [...] os alunos devem desempenhar um papel activo na selecção e na definição das actividades, que deverão ser tanto estimulantes como intrinsecamente motivantes” (pp. 135-137).

Interactividade

Neste projecto foi dada particular atenção à interactividade com o cibernauta.

A interacção entre o utilizador e o sítio foi trabalhada sobre diversos aspectos – os utilizadores podem enviar trabalhos para o *e-mail* do site, quer estes estejam directamente relacionados com as actividades propostas, quer sejam textos espontâneos; existe a possibilidade de comentar as várias notícias, actividades e trabalhos; os utilizadores têm um fórum onde podem fazer sugestões relativamente à estrutura do site, colocar dúvidas quanto ao ensino da escrita e da leitura, apresentar sugestões de leitura, debater temas relacionados com a escrita criativa e apresentar-se aos restantes membros; o envio dos trabalhos e comentários pode também ser efectuado através de gravação áudio. Há um botão de gravação áudio que permite gravar uma mensagem de voz utilizando o sistema ODEO. Contudo, esta opção não foi ainda explorada pelos nossos visitantes.

Uma das formas de aumentar a interacção entre o utilizador e o sítio foi a criação de votações, isto é, os utilizadores podem dar a sua opinião sobre trabalhos de outros utilizadores e também sobre actividades, permitindo ao Administrador um maior conhecimento sobre as preferências dos membros e visitantes.

Por outro lado, o sítio procura também divulgar notícias, seminários, concursos e outros sítios relacionados com as TIC e a escrita criativa, uma vez que estas são as temáticas centrais deste projecto. Os utilizadores registados têm ainda a possibilidade de submeter trabalhos, actividades, notícias e ligações a partir do *Menu do Utilizador* que, por motivos de segurança, necessitam da aceitação do Administrador.

Neste sítio procura-se que a interacção não se limite ao computador, ou seja, que o utilizador faça projectos, desenvolva a sua imaginação e criatividade, interaja com outros, aprenda, nos contextos profissionais e pessoais em que se move.

Tal como Marco Silva (2006) afirma: “[r]efiro-me ao conceito de interatividade que vislumbra a possibilidade de uma *conjunção complexa* operando entre usuário e tecnologia hipertextual” (p. 16). Continua este autor: “[o] aluno, por sua vez, passa de espectador passivo a ator situado num jogo de preferências, de opções, de desejos, de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão.” (p. 23).

Usabilidade

Os aspectos relacionados com a usabilidade foram também levados em consideração na construção do sítio.

Dix et al (1993) indicam três categorias para analisar a usabilidade (pp. 162-177):

- Facilidade de aprendizagem;
- Flexibilidade,
- Robustez.

Relativamente à facilidade de aprendizagem, é bastante fácil ao utilizador de *Riscos e Rabiscos* compreender rapidamente como interagir com o sítio devido à sua estrutura simples e ao facto de todos os botões serem facilmente identificáveis. Além disso, as várias formas de trocar informação com o sítio (através dos comentários, do *e-mail*, do formulário na secção *Contactos*, do *Fórum*), as explicações presentes em cada actividade, as fichas de apoio e as hiperligações permitem ao utilizador o sucesso nas actividades propostas.

Quanto à flexibilidade, o sítio permite a qualquer momento a permuta entre diferentes secções ou actividades. O utilizador pode ainda escolher os seus trabalhos favoritos que serão guardados numa ligação no *Menu do Utilizador*.

A robustez é visível através da praticamente inexistência de erros e da variedade de possibilidades oferecidas aos utilizadores: a diversidade de meios existentes para o contacto com o sítio, a possibilidade de acesso a partir de qualquer ponto às diferentes secções, os mecanismos de procura...

Nielsen e Tahir (2002) analisam várias homepages, defendendo que esta é a página mais importante de cada sítio. Para estes autores, a homepage deve permitir o “acesso a todos os recursos importantes, sem abarrotar a página com todos eles, o que aterroriza, na maioria das vezes, os novos usuários” (p. 3).

Inicialmente, o sítio *Riscos e Rabiscos* apresentava na primeira página um texto longo onde eram explicados os objectivos do projecto, actividades propostas, modo de participação, forma de registo; eram também apresentadas as novas actividades de cada semana, além de alguns trabalhos dos utilizadores, notícias, votação activa nessa semana, *Menu Principal* com todas as secções do sítio; últimos tópicos e *Menu do Utilizador*. Consequentemente, o resultado era uma página muito longa onde era necessário recorrer, com frequência, à barra de deslocamento vertical para conseguir ler os textos na totalidade.



Figura 9 - Primeira versão da página principal do *Riscos e Rabiscos*

Posteriormente, devido à sugestão de vários utilizadores, optámos por uma estrutura mais simplificada: na primeira página surge uma breve explicação do sítio, ícones de ligação às várias zonas das actividades propostas – *Lápis*, *Caneta* e *Aparo* – o *Menu principal* e o *Menu do utilizador*. Daqui resulta num sítio mais leve e mais apelativo para novos utilizadores.



Figura 10 - Página principal do *Riscos e Rabiscos*

Seguindo também os conselhos dos autores acima referidos, procurámos uma URL que fosse fácil de memorizar pelos utilizadores, o que fizemos através de um reencaminhamento – www.riscoserabiscos.pt.la.

Uma das finalidades deste sítio era criar uma comunidade (rede) de aprendizagem que permitisse agregar utilizadores interessados num mesmo tema, facilitasse a partilha de conhecimento entre eles (nomeadamente através do envio de sugestões de escrita criativa, da troca de experiências no fórum...) e também o comentário a trabalhos de outros utilizadores. O interesse por uma área comum permite

uma maior intervenção dos utilizadores, através do diálogo e do debate de tópicos de interesse comum. Nas palavras de Papert (1997): “o conhecimento reside nas comunidades e não em indivíduos; um utilizador de computadores que não faça parte de uma comunidade de utilizadores vai ter mais problemas do que um outro inserido numa comunidade” (p. 145).

Segundo Jonassen (1997), num ambiente de aprendizagem colaborativo, “[l]earners naturally work in learning and knowledge building communities, exploiting each others skills while providing social support and modeling and observing the contributions of each member. Humans naturally seek out others to help them to solve problems and perform tasks”.

Harassim et al. (2005) focam as vantagens a nível social de um projecto deste tipo: “[a] comunidade que se forma entre os usuários de uma rede pode ser enriquecedora do ponto de vista tanto pessoal quanto educacional” (p. 55). Além disso, “[o]s fluxos de comunicação propiciados pelas redes geram amizade, camaradagem, estímulo intelectual e satisfação pessoal. As amizades se formam à medida que a rede se torna um “local” para compartilhar *insights* e preocupações, problemas e soluções, entusiasmos e medos” (p. 55).

O facto deste ser um projecto colaborativo, onde deverá existir troca de opiniões constante e onde os utilizadores podem trabalhar como uma equipa (por exemplo, uma turma) faz com que o raciocínio interpessoal se desenvolva acentuadamente. Por outro lado, quando reflectimos individualmente sobre textos de outros, escrevemos textos, construimos personagens, enredos, somos impelidos para uma análise introspectiva, que resulta num conhecimento mais profundo de nós próprios. O sítio permite o trabalho individual ou em grupo, dependendo do desejo do professor ou do utilizador, dando ainda a flexibilidade aos utilizadores de escolherem as actividades que mais lhe interessam.

O trabalho em grupo seria uma forma profícua de trabalhar o sítio, pois tal como Papert (1997) defende “a melhor maneira de aprender é praticando, ou seja, fazendo uma tarefa real, em parceria com alguém que possua conhecimentos que você ainda não tem” (p. 145). Da forma semelhante, será possível desenvolver o texto em grupo *online*, através do Writely, por exemplo, esclarecendo dúvidas, corrigindo erros, solicitando conhecimentos. O trabalho em comunidade virtual aproxima-se do ambiente de trabalho em sala de aula, tal como é descrito por Rosa e Soares (1998), trazendo vantagens significativas para os alunos/utilizadores: “[a] partir dos textos que escrevem e que

trabalham em interação com os colegas, e com o apoio discreto, mas seguro do professor, tomem progressivamente consciência da variedade dos discursos e das marcas que os caracterizam, das formas discursivas gramaticalmente mais adequadas a cada um, das funções do vocabulário que melhor define ou descreve uma situação” (p. 253).

Um dos principais objectivos deste projecto era desenvolver a criatividade (raciocínio criativo), gerando histórias, contos, provérbios, desenhos... Contudo, e como ao longo do sítio *Riscos e Rabiscos* estão presentes diversas áreas, não se desenvolvem apenas os conhecimentos linguísticos, mas também de outras áreas o que acaba por gerar interdisciplinaridade. Deste modo, também o raciocínio básico (apreensão de conteúdos básicos), a capacidade de analisar, estabelecer relações entre temas, pronunciar críticas construtivas e avaliar os textos dos colegas (raciocínio crítico) são desenvolvidos.

Procurando promover a interdisciplinaridade, apresentamos actividades que associam a escrita a áreas tão distintas como a expressão plástica, artística, dramática, motora, musical, o uso de novas tecnologias... Algumas actividades visam a construção de fantoches e outro material lúdico; o *role-playing*; a construção de histórias partindo de ou utilizando sons, imagens, mímica; o desenvolvimento de uma história a partir de criação de sombras com as mãos; jogos infantis que desenvolvem a motricidade ou recurso a programas como o PowerPoint (para criar uma fábula, para animar uma história). Neste trabalho, estão implicadas várias inteligências (Gardner, 2000) níveis de raciocínio ainda que a inteligência linguística seja, sem dúvida, a mais trabalhada.

Actividades

Para criar as actividades do sítio inspiramo-nos em diversas fontes: livros, trabalhos *online*, um ateliê de escrita criativa, experiências pessoais, troca de ideias com colegas e sugestões de utilizadores. Relativamente aos livros utilizados, optámos por manuais de escrita lúdica como *70 + 7 Propostas de Escrita Lúdica* de Margarida Leão e Helena Filipe, que reúne várias propostas de escrita e produtos delas resultantes; *Os Mecanismos da Escrita Criativa* de Cristina Norton e *Jogos de Escrita* de Luís Filipe Barbeiro, com diversas técnicas para trabalhar a escrita. Paralelamente estudámos livros que focam a experiência de educadores e professores no ensino da escrita como *A Gramática da Fantasia* de Gianni Rodari e *O poeta faz-se aos*

10 anos de Maria Alberta Menéres. Também analisámos artigos, livros e material *online* de vários autores como Luís Carmelo e Vítor Martins sobre diferentes perspectivas acerca de *escrita criativa*. Consultámos ainda cadernos de exercícios de escrita lúdica como *Escrita na Palma da Mão – Actividades de Escrita – Língua portuguesa* para o 3.º e 4.º ano de Felisbina Antunes e Fátima Lemos.

Outra fonte de algumas das actividades do sítio foi um ateliê de escrita criativa, intitulado *O Brinquedo Palavra* dirigido por Amélia Maria Silva que teve lugar na Biblioteca Lúcio Craveira da Silva no dia 14 de Julho de 2007. A formadora expôs actividades criativas apresentando diversos métodos como o origami, a música e o desenho como forma de motivação para a escrita e a leitura.

Muito importante para o desenvolvimento de actividades para o sítio *Riscos e Rabiscos* foi a minha experiência enquanto professora de português. Alguns das actividades apresentadas foram utilizadas pela primeira vez nas minhas turmas, visando conciliar a prática da escrita criativa com os conteúdos a leccionar. Estas são actividades mais específicas mas que não deixam de ser criativas ajudando, ao mesmo tempo, a tornar essas temáticas mais próximas dos alunos. Outras ideias surgiram através de experiências pessoais: de conversas com outros professores e educadores (alguns dos quais utilizadores do sítio), de leituras de livros, de visionamento de filmes, séries, em suma, da experiência de vida. De modo idêntico, outras actividades nasceram de comentários, de *e-mails*, dos trabalhos dos utilizadores e de outros géneros de *feedback*.

Tendo presente que, muitas vezes, surgem dificuldades ao aplicar os conhecimentos já adquiridos a novas situações, procurou-se, neste projecto, que as actividades exigissem uma desconstrução de áreas conhecidas como os contos, provérbios ou a paródia destes géneros e sua transformação em novo material, sendo necessário, para este processo, trabalhar a criatividade. A paródia é um género literário que exige uma compreensão profunda do objecto tratado ao nível fónico, semântico, estrutural ou rítmico e, por isso, um meio eficaz de apreensão de conhecimentos.

No sítio *Riscos e Rabiscos* existem algumas actividades que envolvem a paródia: *Provérbios disparatados* – onde os utilizadores devem alterar provérbios. Neste exercício, os utilizadores devem criar um provérbio, parodiando um original, por exemplo: Gato escaldado mia como um danado; Águas passadas já não lavam as estradas; Os amigos são para as confusões; Ladrão que rouba ladrão é um grande

aldrabão; *Paródia* – os utilizadores devem parodiar um género, um livro... Este tipo de actividade obriga a uma desconstrução (Barthes) do texto e à sua análise pormenorizada, o que permite um conhecimento mais profundo e transversal dos temas tratados. Tal como afirma Barthes (1970), o texto é um tecido, composto de uma urdidura de vários fios, isto é, vários caminhos de leitura (plurissignificação). O texto não tem um único sentido, o leitor possui uma determinada liberdade hermenêutica.

Neste sítio surgem várias actividades que obrigam à reestruturação do conhecimento dado exigirem uma nova análise de contos, poemas, provérbios, palavras... Um exemplo disso é a actividade *Cartas Mágicas* que visa a criação de um conto tendo como ponto de partida imagens. O utilizador possui um baralho de cartas com três grupos – personagens, locais e objectos; de cada um destes grupos deve retirar no mínimo uma carta e, partindo das cartas retiradas, construir um conto. Este processo obriga-o a seguir a estrutura do conto, e aplicá-la, apreendê-la e dominá-la, baseando-se nos elementos que detém.

Outros exercícios que também obrigam ao conhecimento da estrutura do conto são *Roda das Histórias*, *Escolhe um número*, *Círculo de Histórias*. Nestas actividades são dadas aos utilizadores indicações sobre as personagens, locais, tempo e objectos; em seguida, devem construir uma história onde estes elementos estejam presentes. Os utilizadores mais jovens apreciam este tipo de actividade e conseguem com facilidade gerar novas histórias. Com o uso mais frequente destes exercícios, surgem histórias cada vez mais complexas e detalhadas.

Uma das actividades que costuma divertir as crianças é a *Confusão na Terra dos contos*, cujo objectivo é misturar personagens de vários contos infantis. Claro que, para isso, os utilizadores têm de compreender os temas tratados em cada conto, para, posteriormente, conseguirem criar um novo conto. As características psicológicas das personagens ressaltam na análise dos leitores/escritores já que, quando a ela recorrem num novo contexto, reproduzem as qualidades e defeitos originais.

Na actividade *Desenhar significados* o aluno deve escolher uma palavra e tentar desenhar uma das suas letras, de modo a que a ilustração corresponda ao significado do termo. Esta actividade exige uma procura de semelhanças entre o aspecto gráfico das letras do alfabeto que compõem uma palavra e a imagem do referente.

Outra actividade que exige um conhecimento detalhado dos temas tratados é *Do provérbio nasce a história*, actividade em que os alunos devem criar uma história cuja moral possa ser sintetizada por um provérbio.

Também o exercício *Criar um mito* exige do aluno a compreensão da estrutura do mito, suas fórmulas de abertura e fecho e objectivos. Neste caso, o que se pretende é a criação de um mito que explique o surgimento de animais, sentimentos, elementos da Natureza ou plantas. Nas actividades que visam criar provérbios e adivinhas (*Criando adivinhas e Provérbios disparatados*) o utilizador tem necessariamente de ser detentor de conhecimentos sobre a estrutura, nível fónico e semântico destes géneros (por exemplo, a plurissignificação das palavras nas adivinhas) e posteriormente aplicá-los, o que se revela particularmente difícil. Este tipo de exercícios exige capacidade de abstracção, de criar analogias, comparações, metáforas e alegorias. Deste modo é trabalhada a capacidade de adaptar conhecimentos adquiridos a novas situações, permitindo aos alunos gerar conhecimentos novos com base nos anteriores.

Juan Cervera (1992) afirma relativamente às crianças que

[s]us niveles inferiores de representación y de comprensión se apoyan en lo real. El paso a una representación simbólica supone un adelanto hacia la creatividad, en el marco del lenguaje socializado, lo cual se traduce en el relato no sólo en la capacidad de compartir, sino en la de transformar la imagen de la realidad. Por lo que esta imagen se aleja de la referencia existencial objetiva. La subjetividad imaginaria empuja hacia el descubrimiento de otra realidad en las mismas cosas reales.

A capacidade de representar simbolicamente elementos, interligando-os com a realidade, é outro dos aspectos que foi trabalhado ao longo do sítio.

Os exercícios de escrita criativa promovem a imaginação, a fantasia e a construção efectiva do saber desenvolvendo, a partir da interactividade entre o sujeito activo e o recurso, a autonomia do discente. Ausubel, Novak e Hanesian (1980) defendem que para existir uma aprendizagem significativa, o conteúdo apreendido pelo aluno, que tem de estar disposto a aprender, deve ser importante para si a nível lógico e psicológico. Ao desenvolver *Riscos e Rabiscos* procurámos que este sítio tivesse uma orientação construtivista, ou seja, procurámos que o utilizador construísse o seu conhecimento e desenvolvesse as suas capacidades com base na investigação e na criação de textos próprios.

Tal como foi anteriormente referido, o construtivismo valoriza muito mais o processo, as tentativas, certas ou erradas, do aluno, do que o produto. Além disso, de acordo com Gould (1996), os erros são janelas para o desenvolvimento:

[o]s erros deverão ser entendidos como o resultado das concepções dos alunos e, por conseguinte, não devem ser minimizados nem evitados. Os professores que ouvem eficazmente e coligem informações relativamente ao funcionamento cognitivo e afectivo das crianças ajudam a estruturar a oportunidade para a compreensão das crianças, mas são as abstracções reflexivas das próprias crianças que criam uma nova compreensão, tanto na escrita como na ortografia (p. 143).

Nos próximos anos, o papel do professor vai, sem dúvida, alterar-se. Este deixará de ser o único detentor do poder e do saber, para tornar-se um mediador, um facilitador das aprendizagens, alguém que também aprende com os seus alunos. Gould (1996) defende que

[o] papel do professor, tanto em palavras como em acções deverá ser o de encontrar tantas maneiras quanto possível dos alunos exprimirem os seus pontos de vista verbalmente e através das suas produções escritas, de se revelarem, a si e às suas concepções, de reflectirem sobre elas, e ainda o de permitir às crianças que cresçam intelectual, social e emocionalmente (p. 143).

Assim, procurámos desenvolver nas crianças o gosto pela escrita e pela leitura, de modo a que estes aprendessem conteúdos relacionados com conceitos básicos de língua portuguesa e técnicas de escrita, através da investigação, análise e produção.

Todos os factores referidos visam tanto o desenvolvimento de leitores assíduos, interessados e críticos, com um conhecimento abrangente da língua e da cultura portuguesa, como a formação de escritores que exploram diferentes métodos, que vêem a escrita como uma actividade lúdica, mas também como uma forma de exprimir as suas opiniões e de se posicionarem perante o mundo.

O *Riscos e Rabiscos* pode ser utilizado de diversas maneiras: em sua casa, de forma lúdica e autónoma; como trabalho para casa, complementar ao da sala de aula; os exercícios de escrita criativa podem ser usados em outros contextos formais ou informais de aprendizagem para estimular uma construção activa do conhecimento.

A inserção de animações e acompanhamento auditivo, a realizar posteriormente, permitirão, com certeza, expandir as possibilidades de exploração do sítio.



Figura 11 - Actividades por secção

O jogo

Como já referimos no capítulo relativo à criatividade, o jogo está directamente relacionado com o ensino criativo.

Os escritores surrealistas deram particular atenção aos jogos e suas relações com a escrita, tal como é referido por Gil e Bellman (1999):

[o]utros pioneiros são também os surrealistas que, com a ajuda de técnicas de jogo, tentavam investigar a realidade interior, a única e verdadeira para eles. Na França aparece um grupo literário chamado “Oulipo” (Ouvroir de la Literature Potentielle”). Os elementos deste grupo, com que simpatizou Umberto Eco, ocupam-se com a produção de textos literários segundo regras formais e técnicas austeras (pp. 21-22).

Esta associação da escrita ao jogo foi, durante bastante tempo, negligenciada nas escolas portuguesas. Contudo, investigadores e professores começam a reconhecer a importância da componente lúdica no ensino da língua portuguesa como forma de motivação, estímulo e efectiva aprendizagem.

Discorrendo sobre os jogos do património oral português como as rimas, as lengalengas Delgado-Martins e Duarte (1993) focam a importância do jogo no ensino do português:

[f]azer deste jogo em que todos nos comprazemos como falantes, simultaneamente um instrumento de trabalho, é um dos objectivos das aulas de português [...] se o conhecimento (implícito) da língua oral manifestado através do jogo que pode e deve ser transformado num conhecimento consciente, o que implica uma vertente de aprendizagem, essa tomada de consciência das regularidades características do funcionamento da língua também se deve processar na língua escrita (pp. 11-12).

Face a esta realidade a função do docente também se alterou. Para Nemirovsky (2002): “[o] papel do professor, em relação aos materiais de jogo, é organizar situações lúdicas, utilizando tais objectos em sua aula e, em função da análise de suas propriedades, avaliar que aspectos didácticos irá trabalhar em cada caso, além de passar bons momentos com os seus alunos”.

Barbeiro (1999b) reflecte sobre a importância do jogo para desenvolver a criatividade na escrita: “[o]s mecanismos do jogo, designadamente os que se fundam na intervenção do acaso e na observância de regras, podem aprofundar a componente criativa do processo de escrita; desencadeando o aparecimento de novas relações” (p. 11).

No sítio *Riscos e Rabiscos* procurámos desenvolver as actividades numa perspectiva lúdica, definindo limites ou regras, de modo a que os utilizadores se sentissem orientados por determinadas estruturas pré-existentes e, simultaneamente, motivados a participar encarando a escrita como um prazer e não como uma obrigação. Actividades como *Cartas Mágicas* ou *Roda das histórias* são exemplo desta finalidade.



Figura 12 - Cartas Mágicas



Figura 13 - Roda das histórias

Estratégias de divulgação

Na divulgação do sítio procurámos utilizar meios bastante diversificados de modo a atingir públicos variados. Fizemo-lo através de SMS, em sítios, blogues, um *podcast*, fóruns, plataformas de aprendizagem; envio de *e-mails* para escolas e instituições que promovem a leitura e a escrita e para docentes; apresentação de um poster sobre o projecto na conferência Challenges 2007 - V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação; elaboração de um artigo para o sítio da Microsoft *Professores Inovadores* sobre projectos educativos

online; diálogo com professores de escolas básicas do distrito de Braga e na EBI da Ammaia e afixação de cartazes sobre o sítio nas mesmas; desenvolvimento de ateliês de escrita criativa numa escola do primeiro ciclo de Braga; difusão da morada do sítio através do programa Messenger. No sítio *Riscos e Rabiscos* era também possível descarregar cartazes de promoção.



Figura 14 - Cartaz de divulgação

A difusão através de SMS foi utilizada para divulgar o sítio entre antigos alunos da licenciatura de Português (ensino de) da Universidade do Minho e docentes do 1.º Ciclo. Consistia numa breve mensagem que apresentava o sítio, seus objectivos e endereço.

Entre os sítios que divulgaram o sítio *Riscos e Rabiscos* encontram-se o *Educare* (que o destacou como sítio da semana), o *Sítio dos Miúdos*, o *Centro de Recursos para o Primeiro Ciclo* (que o divulgou continuamente desde o início do projecto), vários sítios de escolas como a *EB1 da Malha*, *Agrupamento de Escolas Pero da Covilhã*, *Agrupamento Dr. Francisco Gonçalves Carneiro*.

Vários foram os blogs que responderam ao pedido de difusão do sítio, nomeadamente o *eProfe*, o *Nova Era Lusitana*, *tempo de teia*, *Melhorart*. Basicamente, os blogs publicaram uma imagem relacionada com o sítio, com o texto que constava na página principal e o endereço do projecto.

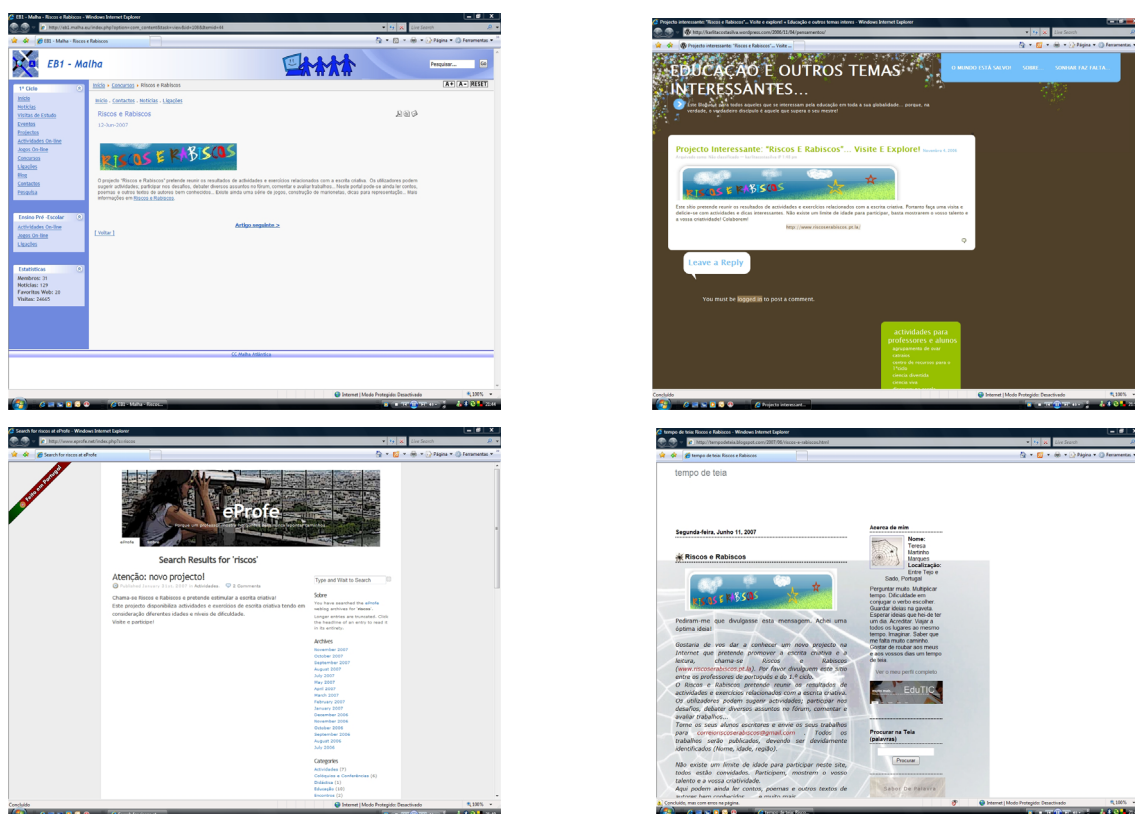


Figura 15 - Algumas imagens de meios de divulgação

O blogue *Os Gafanhotos de São Facundo*, dinamizado por uma turma do primeiro ciclo, ajudou também à divulgação do nosso sítio ao eleger-nos como um dos sítios “*que nos fazem pensar*”.

O *podcast Era uma vez* colaborou também na divulgação do sítio, sugerindo-o aos seus ouvintes e colocando um *banner* com o logótipo *Riscos e Rabiscos* na sua página.

Entre os meios de publicidade ao sítio estiveram também os fóruns, nomeadamente os de escrita criativa, como o *Reino da Escrita* e *Escreva!* e os de professores como a *Sala dos professores* e *Centro de Recursos para o Primeiro Ciclo*.

O sítio foi também publicitado em plataformas de aprendizagem como o Moodle, nomeadamente na do CRIE, na da *Escola EB 2,3 de S. Silvestre*, e na da *Escola Secundária Fernão de Magalhães*.

O *e-mail* foi também um meio importantíssimo: várias foram as escolas e colegas que divulgaram entre os seus alunos o nosso sítio e nos enviaram posteriormente os seus trabalhos.

Também alguns professores do Instituto de Estudos da Criança (Universidade do Minho), dos cursos de Licenciatura e Mestrado, divulgaram o site elegendo-o com um dos que, em contexto lectivo, foi estudado.

Na conferência Challenges 2007 exibimos um poster que visava apresentar o projecto e resultados até essa data. Foi possível mostrar trabalhos dos utilizadores, trocar ideias com colegas, conhecer outros projectos educativos e testar alguns dos exercícios do sítio.

Os cartazes do sítio despertaram o interesse de alunos e docentes e vários foram os que se inscreveram e participaram no projecto.

Com o objectivo de aumentar a participação e divulgar o sítio foram lançados dois concursos: no primeiro, o objectivo era criar um *acróstico*; no segundo, intitulado *Eu sou* os autores deviam identificar-se com objectos ou animais e imaginar as suas vidas, as suas funções. Os concursos reforçaram a motivação dos utilizadores, pois as actividades indicadas receberam bastantes visitas e foram enviados muitos trabalhos.

Outra forma de promover o sítio entre os mais novos foram os ateliês de escrita criativa. Foi-nos solicitado por uma escola do primeiro ciclo da cidade de Braga que dinamizássemos ateliês de escrita criativa, durante a semana da leitura. Deste modo,



Figura 16 - Poster e textos
Conferência Challenges

seleccionámos algumas actividades do *Riscos e Rabiscos* e trabalhámo-las com os alunos. Os resultados foram posteriormente inseridos no sítio. Muitos foram os alunos e professores dessa escola que visitaram o *Riscos e Rabiscos* expressando a sua opinião através de *e-mails*, comentários e pessoalmente.

Durante o mês de Junho de 2007, foi-nos solicitado pelo sítio *Professores Inovadores* da Microsoft Portugal um artigo sobre o projecto *Riscos e Rabiscos* a ser publicada na *newsletter* desse mês. Contudo, devido a atrasos da entidade gestora, o texto não foi, até ao momento, publicado.

Projectos com estas características têm imensas vantagens, nomeadamente a motivação, o despertar ou desenvolver da criatividade, o enriquecimento dos participantes através da troca de experiências, de novas abordagens e soluções. Contudo, este tipo de projectos pode levantar alguns problemas como a dispersão e a distração de alguns utilizadores e alguma confusão quanto às tarefas a desempenhar. Estas questões são de fácil resolução, bastando alguma orientação, por parte do sítio ou do professor, educador ou familiar, quanto às tarefas a desempenhar (por exemplo, através de fichas de trabalho de apoio às actividades, instruções para os jogos, encaminhamento para outros sítios onde podem obter informação relacionada com a actividade).

Este tipo de material surge por exemplo nas actividades *Abecedário Divertido* e *O des-país*. Existem ainda outras actividades com indicações para a construção de material utilizado nas actividades de escrita criativa como *Fantoches* – ficha para a realização de fantoches de dedo, construção de um fantoche passo a passo, *Cartas Mágicas* – documento que permite a impressão de um jogo de cartas, *Roda das histórias* – permite a impressão do jogo.

A construção de um sítio implica muitos avanços e recuos, muitas alterações e novidades constantes. O sítio *Riscos e Rabiscos* desenvolveu-se e difundiu-se graças à colaboração dos utilizadores, de entidades institucionais, de sítios... Ao longo do período em estudo, procurámos dinamizar actividades que despertassem o interesse dos utilizadores e estimulassem a participação de todos. Tentámos também criar um espaço para promover a discussão da temática da escrita criativa e da leitura. Começaram já a ser visíveis os primeiros e ténues indícios de uma rede de aprendizagem, embora este

objectivo necessite de um horizonte temporal muito mais alargado do que aquele de que dispusémos para este projecto.

Esperamos que este projecto possa contribuir para um ensino da língua portuguesa mais criativo e significativo, mais aberto à sociedade e a ela ligado.

Este continua a ser um projecto em construção, que procura novos meios, novos métodos, novas actividades, novas ideias.

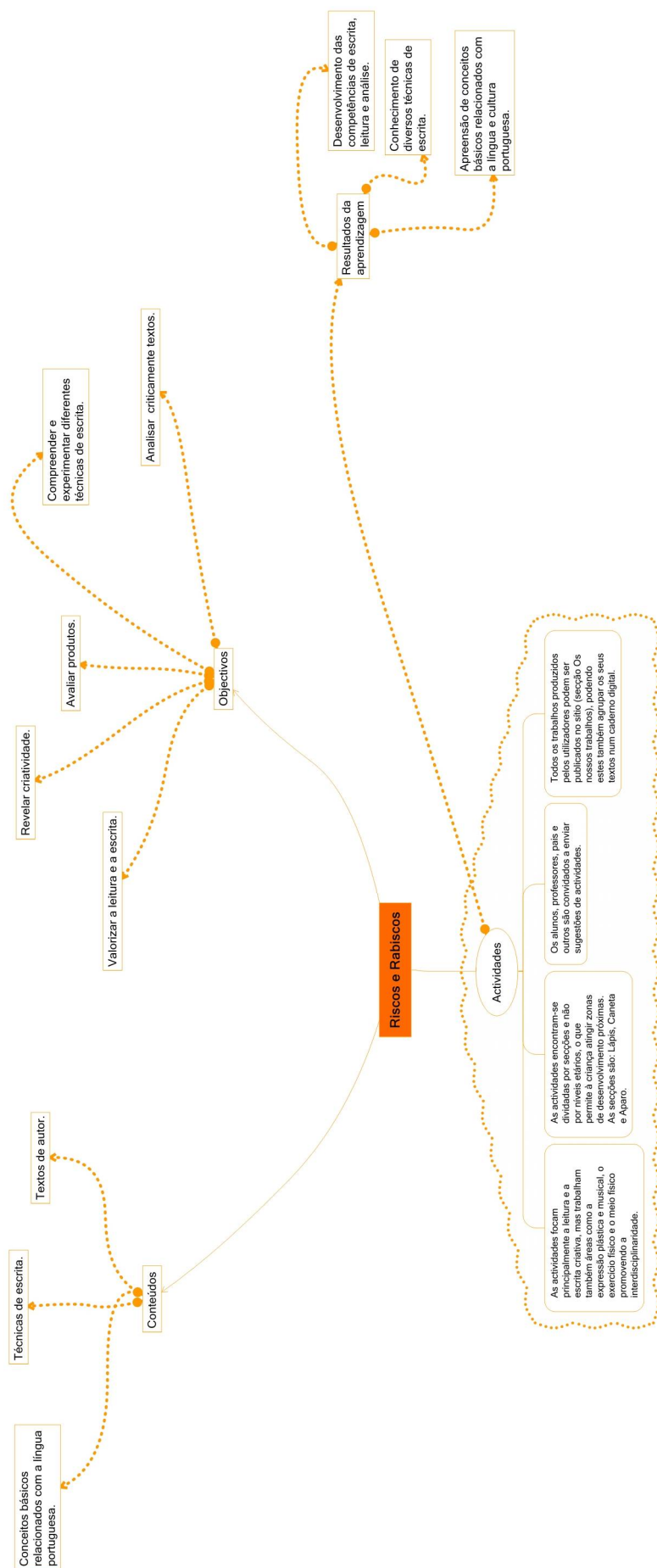


Figura 17 - Mapa de conceitos do sítio *Riscos e Rabiscos*

RESULTADOS

RESULTADOS

O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo «amar»... o verbo «sonhar»...

Daniel Pennac

Creio que existe um verbo familiar ao “ler” que também não suporta o tratamento ditatorial – o verbo escrever. Podemos ordenar a alguém que escreva, mas essa pessoa não sentirá nesse dever o prazer deste acto. Não, enquanto não o fizer inevitavelmente – acordando de manhã, ou a meio da noite, ou viajando de autocarro ou num qualquer outro lugar ou momento em que o desejo latente de uma caneta e de uma folha branca se sobrepõe a todos os outros. Só aí escreverá – sentirá o fluir das palavras, o ritmo das sílabas, as histórias por escrever... Será esse o seu despertar.

Texto publicado no fórum do sítio *Riscos e Rabiscos*

Este projecto começou no dia 15 de Janeiro de 2007. Ao iniciar este estudo, decidimos estabelecer como data limite para a análise de dados o dia 31 de Julho desse mesmo ano. No entanto, após essa data surgiram alguns dados que considerámos relevantes para este estudo e que, por esse motivo, decidimos abranger. Referimo-nos aos dados estatísticos sobre o número de utilizadores durante os meses de Agosto, Setembro e Outubro.

Apresentamos primeiro os resultados decorrentes da análise de dados qualitativos e só depois os que se baseiam em dados quantitativos.

Dados qualitativos

Da análise dos dados obtidos através dos trabalhos recebidos, comentários, *e-mails*, formulários e fórum resultaram sete categorias: indicadores de escrita criativa, interesse do sítio, interesse das actividades, indícios de rede de aprendizagem, aspectos a melhorar, sugestões e divulgação do sítio. A primeira das categorias, e última a ser apresentada, foi, sem dúvida, a que nos mereceu maior destaque uma vez que era o principal objectivo deste estudo. Foram analisados 258 trabalhos, de acordo com os

indicadores antes apresentados: *perspectivas invulgares; criação de vocabulário; contexto original; subjectividade; acção incomum; humor; outros elementos pouco comuns ou originais.*

Para indicar o meio de comunicação empregado pelos visitantes utilizaremos um símbolo para cada um deles, nomeadamente comentários (👤), e-mails (✉) e formulários (📄). Alguns utilizadores contactaram-nos pessoalmente; decidimos identificar esses contactos com o ícone 🧑.

Devido às suas características específicas, optámos por analisar em separado o fórum do sítio. As mensagens afixadas no fórum serão indicadas através do símbolo 🗨.

Interesse do sítio

A principal temática tratada pelos visitantes, abordada de modos diversos e focando diferentes aspectos, é o **interesse do sítio**. Enquanto alguns visitantes evidenciam o carácter único do sítio, outros destacam algumas das suas características, como a sua interactividade ou a sua originalidade.

Parabéns pelo vosso trabalho, está excelente. Eu, como animadora e estudante do 3ºano de faculdade, ainda não tinha encontrado um trabalho como o vosso. 👤

Adorei o *Riscos e Rabiscos*. Muito criativo e principalmente interativo! Até fiz meu cadastro como utilizador. 📄

Outro aspecto que parece ser do agrado dos utilizadores é o facto de este projecto abranger várias faixas etárias, solicitando a participação de todos. Além disso, alguns utilizadores mencionam o carácter profícuo do sítio para a sua actividade profissional.

Parabéns, pelo trabalho que estás a iniciar. [...] Gostei de saber que este teu projecto está aberto a professores e a educadores. ✉

Adorei o site de vocês! Trabalho com pequeninos, mas sei que poderão me ajudar muito! 👤

O *Riscos e Rabiscos* está muito legal. Ainda não mostrei aos meus alunos, mas acho que eles vão gostar também. 👤

Os visitantes que focam este assunto tendem a expressar uma opinião positiva sobre o sítio:

...gostava de te dar os parabéns pelo excelente trabalho que estás a fazer. Eu, que adoro divagar, estou a adorar navegar no teu site. Infelizmente ainda não tive o tempo necessário para vê-lo como deve ser, mas o pouco que vi, digo que está excelente. ✉

... estou a ver o vosso site pela primeira vez e deixem-me dizer-vos que estou a adorar. A minha professora falou-me sobre o vosso site. Acho que qualquer dia vos mando qualquer coisa. 📧

Estas opiniões são, aliás, corroboradas pelos resultados de uma votação *online* que decorreu desde o início do projecto, onde era auscultada a opinião dos utilizadores sobre o sítio.

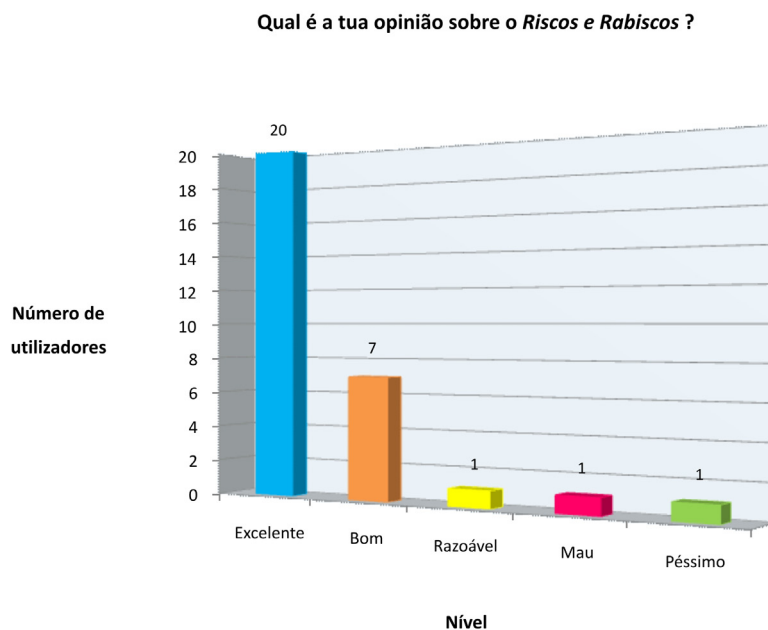


Figura 18 - Opinião dos utilizadores sobre o sítio *Riscos e Rabiscos*

Como se verifica, a grande maioria dos visitantes concedeu ao sítio a marca de excelência, sendo que o segundo grupo mais destacado atribuiu ao sítio a qualificação de bom. Os restantes grupos, com uma representação bastante reduzida de apenas um visitante por categoria, atribuíram as classificações de razoável, mau e péssimo.

Muitos dos visitantes do *Riscos e Rabiscos* identificam-se como professores, educadores, animadores ou alunos, principalmente, portugueses e brasileiros. Enquanto alguns utilizam o sítio como uma forma de motivar para a escrita através da publicação dos trabalhos *online* e da participação nos concursos criados, para outros as actividades são o meio de gerar textos criativos e melhorar as competências literárias dos alunos.

Sou professora na escola EB 2,3 de Arrifana, Santa Maria da Feira. Tive, hoje, conhecimento do sítio *Riscos e Rabiscos* e, considerando de muita utilidade e uma forma de incentivo a publicação de trabalhos dos alunos, aqui envio, em anexo, um poema sobre livros e os nossos acrósticos, para o primeiro concurso. ✍️

A escrita é, de facto, o ponto menos bom da turma com que trabalho. Por isso, este projecto vem no seguimento do trabalho que tenho vindo a implementar na sala de aula. É, sem dúvida alguma, uma grande ajuda. Parabéns. 🐦

Um dos nossos jovens utilizadores mostra-se dividido entre os seus deveres e o que lhe parece diversão, considerando o sítio como lúdico e não uma obrigação:

Olá! Eu gosto muito de vocês mas eu gostava de passar mais tempo aqui no site mas tenho de estudar porque tenho teste segunda. 🐦

Interesse das actividades

Relativamente às **actividades**, outra das principais temáticas focadas, as mensagens dos visitantes atestam a sua vontade de trabalhar as sugestões do sítio com os seus alunos. Embora tenham sido muitos os visitantes que expuseram a sua intenção de enviar trabalhos, alguns nunca a concretizaram. Com efeito, há utilizadores que, apesar de reconhecerem o interesse das actividades propostas, assumem adiar a sua integração no trabalho lectivo.

...estou fascinada com as sugestões de actividades. Trabalharei com meus alunos e compartilharei os resultados com vocês. Parabéns. 🐦

Excelente! Vou fazer nessa semana com os meus alunos. 🐦

É um exercício muito interessante. Assim que tiver tempo (o que com o 3.º ano é difícil) vou tentar implementar. Fico à espera de mais actividades tão criativas como as que por aqui encontrei... 🐦


Os utilizadores salientam as características das actividades e o seu impacto no desenvolvimento da criança:


Adorei as sugestões que aqui encontrei. Muito criativas. Parabéns. 🐦

Este exercício é muito interessante e requer imaginação. 🐦

:) :) aumenta a criatividade da criança. 🐦

Contudo, não são apenas as crianças que utilizam o *Riscos e Rabiscos*. Tal como foi inicialmente referido, a participação nas actividades está acessível a todos. Os visitantes participam nas actividades que despertam o seu interesse, independentemente da sua idade. Não é pois de estranhar que, apesar de reconhecerem a divisão por níveis de dificuldade que estrutura o sítio, utilizadores de todas as faixas etárias se divirtam com actividades integradas em áreas distintas e, com humor, desafiem outros visitantes à participação.


Aqui fica um exemplo do desenhar significados.
P.S.: Sei que isto é para os mais novos... mas quero ver quem consegue fazer isto melhor que eu :) 


Envio-te mais um contributo meu. Estou a gostar deste exercício de desenhar significados. Volta e meia lá me lembro de mais um. 


Indícios de rede de aprendizagem

Ao analisarmos as mensagens dos visitantes deparamo-nos também com alguns **indícios de redes de aprendizagem**, nomeadamente a possibilidade de colaboração de todos na construção do sítio, designadamente através da incorporação de trabalhos subordinados à temática da escrita criativa, da possibilidade de submeter notícias, de *Web links*; de troca de ideias e de críticas construtivas.

Um exemplo da existência de críticas construtivas e da sua boa aceitação foi a troca de mensagens originadas pelo poema “Lá no Oriente”, que nos permite também verificar a importância do *feedback* para os utilizadores.


 Gosto muito do teu poema mas acho que devias ter um bocado mais de imaginação...


...gostei muito do teu poema. Concorro com o primeiro comentário que te mandaram devias ter um pouco de imaginação. Não acho que devias ir para a poesia mas sim se calhar és melhor na escrita de histórias para meninos de 4 a 8 anos. Boa sorte. 

Eu sou a autora do poema, e também acho que não tenho muito jeito para escrever poesia, mas a minha professora de português diz que sim!! O poema foi feito a partir de uma pintura que mostrava o oriente, era uma pintura de Paul Klee. Obrigada pelos comentários!!!!!!!!!!!! 

Posteriormente, a pedido do sítio, a autora do poema enviou-nos também o nome do quadro utilizado como motivação, que foi afixado junto à sua composição poética.

Como podemos verificar, os visitantes procuram sugerir mudanças que desenvolvam competências nos autores ou possam contribuir para melhorar os trabalhos apresentados.

Bárbara, Está bonito o teu apito. Uma sugestão: se rodasses um pouco a primeira letra, ela ficava mais parecida com um "A". Queres experimentar? 

Bonita história, meninas, parabéns. E se continuassem? Eu dou uma ajudinha: Estava a menina Caracolinhas de Ouro a entrar de novo na sua história quando, ali mesmo à espreita, a aguardava o João Ratão. Ainda pensou que fosse imaginação sua, que estivesse a pensar na sopa, mas logo o João lhe disse: - Caracolinhas, ajuda-me a inventar um final mais feliz para a minha história com a Carochinha! Eu não quero acabar sempre dentro do caldeirão. 

Alguns visitantes procuram incentivar os restantes a escreverem mais textos e a comentarem os trabalhos. Principalmente os utilizadores mais novos buscam nos demais visitantes a aprovação do seu trabalho. Por essa razão, procurámos comentar alguns trabalhos de modo a incentivar os seus autores a enviarem desenhos, textos, fotos. Dispersos por vários textos e grafismos dos utilizadores estão comentários que nos remetem para estas questões.

Parabéns pelo tema pertinente, actual e sobretudo pela mensagem de esperança! Continua... 🐦

Olá. Em primeiro lugar, parabéns à Ana Filipa, autora de "olhos" pela expressividade do seu trabalho. Depois, um incentivo a todos para enviarem os seus trabalhos para este site: a criatividade de uns estimula a criatividade de outros! 🐦

Esta palavra desenhada está muito engraçada, aliás acho-as todas muito giras e cheias de imaginação. Parabéns aos autores! 🐦

Olá Ângelo! Gostei muito da tua história! E se nos enviasses um desenho da tua planta? 🐦

Parabéns, Camila! Se eu espremer a palavra que escreveste, será que obtenho sumo de laranja? 🐦

:) lindo, o sol carrega as nossas baterias. Parabéns, vou incentivar os meus alunos a participar. Beijinhos 🐦

Alguns docentes procuram incentivar os alunos, comentando os seus textos, mas o oposto também sucede, sendo que vários foram os alunos que comentaram os textos enviados pela sua professora.

Muito bonito! :) Os teus colegas de turma gostaram muito do teu trabalho! 🐦

Ler é realmente um prazer. Ler é muito mais que um passatempo. Parabéns à minha professora Ana Paula. 🐦

Parabéns professora pelas coisas que a professora escreve. Está muito giro! 🐦

O poema "Aqueduto" foi alvo de muitos elogios, devido também ao facto de o seu autor ter pedido a outros utilizadores que comentassem o seu texto.

Oi! O teu poema está muito bonito, está original. Comenta o meu – é o "Aqueduto". 🐦

Eis os comentários tecidos à sua composição poética.

Adorei o teu poema é o mais giro que já li debes ter muito jeito para a poesia devias publicar um livro com poemas teus. Boa sorte para o teu futuro e espero que sejas um poeta... 🐸

Gostei muito do teu poema mas como só conheço este não vou dizer-te para escreveres um livro mas acredito que quando fores grande podes ter um bom futuro na carreira de poeta tens muita imaginação. Um abraço de um colega escritor. 🐸

Além disso, os utilizadores procuram, entre si, esclarecer dúvidas.

Gostei muito da vossa página e das vossas actividades. Estão de Parabéns! Utilizam o paint para dar significados às palavras? 🐸

Os contributos para o sítio provêm de várias fontes, sendo que os estabelecimentos de ensino e outros espaços de aprendizagem e lazer são os que cooperam em maior número, utilizando sobretudo o *e-mail* como meio de envio de trabalhos.

...tenho aproveitado algumas das tuas propostas para desenvolver no Clube de Língua portuguesa que dinamizo no ATL de S. Lázaro. Vou enviar-te sempre que possível o resultado das actividades para que possas ter sucesso no teu projecto. 🐸

Aqui estão alguns trabalhos feitos pelos alunos Magníficos e por alunos do 4ºano de AE com quem trabalho. 🐸

Envio o texto redigido no Clube de Leitura, há já algum tempo, a partir da mistura de vários contos, para a rubrica "Confusão na terra dos contos" 🐸

Em anexo, enviamo-vos os trabalhos elaborados pelos meninos do ATL do Almirante, a partir do "Abecedário sem juízo", da escritora Luísa Ducla Soares. 🐸

O sítio *Riscos e Rabiscos* permite o envio de trabalhos directamente através do acesso ao **Menu do utilizador**, opção **Os meus trabalhos**. Contudo, apenas duas utilizadoras usaram esta opção, pois a grande maioria dos membros preferiu o envio através do *e-mail* do sítio.

O comentário foi uma das opções de alguns utilizadores para participar nas actividades, como foi o caso de **Comboio de palavras** e **O meu mundo**. O objectivo seria, no primeiro caso, que outros utilizadores continuassem a sequência de palavras e no segundo caso que partilhassem como seria o mundo ideal para si. Apenas dois utilizadores, um em cada actividade, responderam a este repto, ficando o seu contributo sem resposta até ao momento.

tomate-telemóvel-velcro-crocodilo-lota-taco 🐸

Para mim o mundo perfeito seria aquele onde ninguém sofresse... 🐸

Sugestões

Alguns visitantes utilizam os comentários para dar **sugestões** de modo a melhorar o funcionamento do sítio, relativamente a assuntos tão diversos como a obrigatoriedade de mencionar as fontes das imagens utilizadas e a correcção linguística.

Reparei que as pessoas não se têm esquecido de indicar as fontes de onde retiram imagens e outras informações! É assim mesmo: não custa nada e respeitamos o trabalho dos outros! Atitude a continuar. 📣

Envio, em anexo, alguns textos de alunos do 3º ano [...]. Não sei se os trabalhos são corrigidos, porque é possível que tenham erros. ✉

Divulgação do sítio

A **divulgação do sítio** foi outro dos aspectos realçados pelos visitantes. Nas mensagens enviadas podemos ver o resultado do empenho na divulgação do sítio, designadamente através do envio de *e-mails*, da divulgação em sítios e fóruns relacionados com educação e escrita criativa e em visitas e comentários a blogues e sítios. Este esforço é compensado quando assistimos a pedidos de divulgação do sítio pelos nossos visitantes e recebemos críticas positivas por parte daqueles que participam no projecto ou utilizam os seus recursos.

... vou colocar o link deste belo trabalho de vocês por lá [www.melhorart.blogspot.com] também, como já coloquei no sítio que estou terminando: **MelhorArt - Informática Educativa** [<http://www.melhorart.com>], procuro não só divulgar como utilizo muitas idéias e atividades! 📣

Parabéns! Uma página interessante! Vou acrescentar agora essa ligação ao meu blogue: <http://mancelos.blogspot.com>. ✉

:) Olá Riscos e Rabiscos! Antes mais nada muito obrigado pela a visita e o comentário que deixaram no nosso blog. Todos nós ficamos contentes. Principalmente a animadora estagiária da BE/CRE que iniciou com o seu projecto a pouco tempo - construção do blog <http://livrosdomonte.blogspot.com/>. [...] Já foi colocado o vosso link do nosso blog. Parabéns.



Gostaria de saber se posso colocar um link do *Riscos e Rabiscos* no meu site: www.professoramagna.blogspot.com. 📧

Em resposta ao e-mail enviado a 23 de Março de 2007 a solicitar colaboração para um projecto que pretende promover a escrita criativa, eis a minha colaboração. ✉

Aspectos a melhorar no sítio

Ao analisarmos as mensagens dos autores, detectamos **alguns aspectos a melhorar** no sítio.

Por um lado, parece-nos que alguns utilizadores sentem dificuldades ao utilizar a totalidade das funcionalidades do **Menu do Utilizador**, o que resulta num reduzido encaminhamento de trabalhos através deste meio, da indicação parca de *Web Links* nesta área, e do inexistente envio de notícias. A única utilizadora que enviou uma notícia relacionada com a temática da escrita criativa preferiu afixá-la no fórum, embora numa área errada, o que posteriormente foi corrigido, sendo a mesma transposta para o local correcto pela administradora.

Uma das utilizadoras do sítio enviou-nos um *e-mail* demonstrando a sua dificuldade em participar no sítio através deste meio.

Acho que depois vou precisar de uma ajudinha para participar aqui... ☹

Contudo, o envio de trabalhos através do **Menu do Utilizador** solicita apenas um título para o trabalho e a secção em que pretendem colocá-lo, não exigindo, pois, muitos conhecimentos a nível informático.

Outros utilizadores abordaram-nos pessoalmente para demonstrar a sua dificuldade no envio de comentários (☹). Essa aparente dificuldade resultava apenas da necessidade de introdução de um código de segurança, de modo a impedir a colocação de mensagens publicitárias; para ultrapassar este inconveniente basta inserir a sequência de cinco números proposta.

A partir destas duas experiências, constatámos que os utilizadores tendem a empregar os meios já explorados (como o *e-mail*), evitando os menos usuais, aqueles com que ainda não trabalharam ou com os quais sentem dificuldades em relacionar-se.

Uma das utilizadoras do sítio levantou algumas questões, no período inicial do sítio, relacionadas com o envio de trabalhos e os custos da participação do sítio. Embora algumas delas já estivessem resolvidas na secção **Perguntas frequentes**, respondemos às restantes, pois considerámo-las pertinentes para outros visitantes. Com base na mensagem desta utilizadora, procurámos, melhorar o sítio, tornando-o mais inteligível.

É obrigatório estar registado para poder enviar e ver publicados trabalhos? O registo é gratuito ou pressupõe custos? A publicação pode ser feita com nome fictício? Haverá, ou poderá haver, retorno relativamente à qualidade, ou falta dela, dos trabalhos? ☹

Alguns utilizadores, demonstraram-nos também, pessoalmente (☺) e através de *e-mail*, o seu receio em participar no fórum, devido à reduzida intervenção dos utilizadores.

Outra dúvida, na parte do fórum, sugere a definição de escrita criativa. Estive tentada a escrever lá no fórum, mas como não tinha lá nenhuma mensagem tive receio de a publicar.



Esse foi, aliás, um dos grandes problemas do fórum, a falta de adesão.

Apesar do elevado número de membros do fórum, a participação foi, ao longo do estudo, muito reduzida. Esta situação deve-se a vários factores: por um lado, o parco número de mensagens enviadas inibe a participação de outros visitantes, como se verifica no testemunho acima. Inicialmente o número de tópicos era mais reduzido, o que foi considerado por alguns utilizadores como factor limitativo da participação. Assim, aumentámos o número de tópicos e diversificámos as temáticas focadas, situação que foi recebida com agrado pelos utilizadores:

A minha apresentação, ainda que sintetizada, teve como objectivo primeiro manifestar o meu agrado por este fórum tão simpático e tão cheio de variedade de temas, bastante diversificado. Agrada-me. ☺

Colocavam-se ainda outras questões relacionadas com problemas de utilização do software do fórum, nomeadamente erros ao aceder a determinados tópicos e dificuldades ao efectuar o *login*, como refere uma das utilizadoras:

Fiz o *login*, mas quando escrevo uma mensagem não aparece o meu nome de utente. Tenho que preencher o espaço Usuário? ☺

A mesma utilizadora experimenta, em seguida, a sua própria hipótese, conseguindo rapidamente solucionar o seu problema.

Pelos vistos tenho. OK! ☺

Outro dos problemas que se levantou ao longo do estudo foi o elevado número de mensagens publicitárias indesejadas (frequentemente apelidadas de SPAM) que o sítio recebeu.

Todos os dias o fórum do sítio *Riscos e Rabiscos* recebia cerca de cem mensagens propagandistas, muitas vezes com conteúdo impróprio para crianças, que tinham que ser eliminadas uma a uma, sendo necessário, em seguida, proceder à proibição de acesso ao sítio por parte dos IPs que enviavam este tipo de mensagens.

Este inconveniente, além de prejudicar o contacto entre os utilizadores e até afastar os mais novos deste espaço, causava um enorme dispêndio de tempo ao Administrador

Uma das utilizadoras foca este problema e apresentar uma solução. Não sabia que já havíamos tentado resolver esta questão recorrendo ao meio indicado, mas, devido a um erro do software do fórum, o problema só pôde ser solucionado mais tarde:

Olá,
Acabei de me registar e verifiquei que a sala "Eu sou" se encontra cheia de spam, com as habituais mensagens de conteúdo duvidoso.
Uma forma de resolver este problema - para além de apagar todas as mensagens de spam 🤖 - é alterar a forma de registo no fórum, activando a opção de "validação pelo administrador". Costuma resultar, porque aparentemente quem faz spam não gosta de esperar pela activação do registo (na verdade, são quase sempre programas desenhados para atacar fóruns com registo automático).
Fica aqui a sugestão. 🌸

Ao analisarmos a **apresentação** dos utilizadores constatámos que, tal como já referimos aquando da análise dos comentários, *e-mails* e formulários, muitos dos visitantes deste sítio se encontram ligados ao mundo académico, assumindo-se como professores ou alunos:

Eu sou Professora do 1º Ciclo, vivo em Braga e adoro tudo o que relacione a educação com as tecnologias. 🌸

Esta é a mais difícil pergunta que me podem fazer... Mas vou tentar responder: chamo-me Altina, sou professora... 🌸

Eu sou a Daniela e sou professora do 1.º ciclo. 🌸

Olá a todos! Eu sou a Inês e sou aluna do 3.º ciclo (8.º ano). 🌸

Sou a Minerva, amante da investigação científica na área da História mas, sobretudo relacionada com os séculos XIV e XV. Como é óbvio, sou licenciada em História e estou a terminar um Mestrado, facto que me deixa quase sem tempo para estes passatempos tão agradáveis. 🌸

Olá, eu sou educadora dos 4/5 anos. 🌸

Neste tópico, os utilizadores falam sobre os seus gostos pessoais, profissão, personalidade. Existe, contudo, um ponto pertinente focado por vários visitantes: o gosto pela leitura ou/e pela escrita.

...gosto muito, mesmo muito, de ler e de escrever... Falando de livros: gosto de imensos, mas destaco dois ou três: "O Principezinho", de Saint Exupéry, "O amor nos tempos de cólera" de Gabriel Garcia Marques, "em nome da terra" de Virgílio Ferreira, "O jogo das contas de vidro" de Herman Hesse, "As maluquices do menino maluquinho" de Ziraldo... 🌸

Tenho 13 anos e ando a descobrir que gosto de ler, o que há algum atrás detestava. Estou a ler um livro muito interessante de Isabel Allende, *A cidade dos deuses selvagens*. Também gosto de escrever... 🗨️

Adoro escrever em prosa mas, por vezes, também me surge alguma inspiração para a poesia... Uma coisa vos prometo... Com mais tempo, terão mais notícias minhas. 🗨️

Alguns visitantes indicam também a sua atracção pelas tecnologias como factor que os levou a utilizar o sítio.

...adoro tudo o que relacione a educação com as tecnologias. 🗨️

Por motivos profissionais e de formação académica estou atento às novas tecnologias e suas evoluções, gosto de "navegar" na Web e avistar um bom site para atracar, como bom português que sou. 🗨️

Relativamente às **dúvidas e pedidos de ajuda**, as escassas mensagens recebidas relacionam-se principalmente com conselhos sobre manuais escolares e métodos para ensinar a ler e a escrever.

Alguém me pode aconselhar um livro da primeira classe que esteja bem feito, em que os conceitos sejam claros e de fácil aprendizagem? Obrigada. 🗨️

Pasta Mágica, da Areal. 🗨️

Muito obrigada. 😊 🗨️

Como ensinar a ler crianças de 4/5 anos?

Olá, eu sou educadora dos 4/5 anos e a minha patroa quer que eles vão para a escola a ler e escrever. O meu método é o MEM [Método da Escola Moderna] mas ela não concorda, quer o da João de Deus. Será que têm fichas que me possam ajudar? 😊 Obrigada. 🗨️

Este último tópico apenas teve uma resposta da Administradora que reconheceu a sua incapacidade de contribuir com o material solicitado, mencionando a possibilidade de algum dos utilizadores a ajudar.

Como podemos verificar por estes exemplos, a pouca frequência do fórum levou a que muitos dos tópicos tivessem, ficado sem resposta. Foi o que sucedeu com as rubricas da área **O nosso mundo: Espectáculos e A sétima arte**. Nestes pontos surgem apenas as mensagens da Administradora, referindo-se a um evento no primeiro assunto, a dois filmes no segundo.

Esta circunstância poderá derivar do facto de estes serem tópicos mais recentes e menos associados às temáticas da criatividade, da leitura e da escrita.

Os únicos tópicos que obtiveram repto dentro desta zona foram **Notícias**, com uma mensagem onde uma utilizadora convida os seus pares à colaboração num livro e

O que estamos a ler..., que visava a troca de ideias sobre obras literárias. Contudo, esta última rubrica não funcionou da forma desejada, uma vez que os (escassos) visitantes se limitaram a indicar o livro que estavam a ler e a dizer se gostavam ou não dele. Surgiram apenas dois tópicos: um relativo a *A Pérola* de John Steinbeck e outro concernente ao livro *O GAG* de Roald Dahl, este criado pela Administradora.

Neste momento, estou a ler "A pérola" de John Steinbeck. Para já está a ser muito agradável. 😊💬

Já li esse livro e achei-o muito interessante! 😊💬

Li pela primeira vez esse livro no oitavo ano. Adorei-o. Quando a Luciana o mencionou não resisti e reli-o.

"Nós sabemos que somos roubados desde o nascimento até ao preço dos nossos caixões. Mas vamos sobrevivendo. Tu desafiaste não só os compradores de pérolas, mas todo o sistema, toda a forma de vida, e sinto medo por ti... Estás a pisar um terreno novo, não conheces o caminho".

O desconhecido é difícil de trilhar... 💬

De momento, estou a ler vários livros. Um dos que me está a dar mais prazer é *O GAG*, de Roald Dahl. Leio todas as noites um capítulo com a minha irmã mais nova.

É um livro fantástico sobre uma criança, Sofia, que é raptada por um gigante.

Se calhar, o nome do autor não vos é familiar, mas se vos disser que este autor escreveu *A Fábrica de Chocolate* provavelmente recordarão parte do seu trabalho. 💬

É interessante referir que um dos utilizadores criou uma votação sobre o livro *A Pérola* de John Steinbeck, que infelizmente apenas teve a colaboração de um visitante. A questão submetida a votação era: “Já leste *A Pérola* de John Steinbeck?”, indicando como respostas possíveis *sim*, *não* ou *não me recordo*.

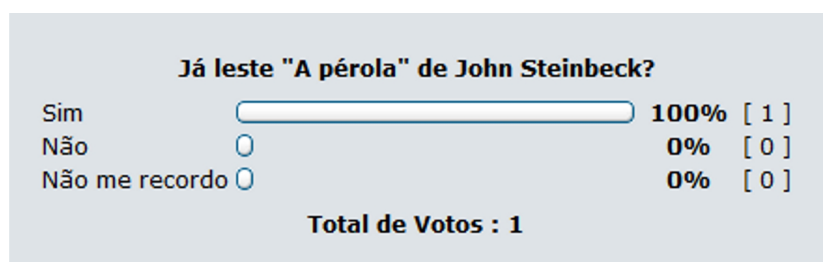


Figura 19 – Votação sobre o livro *A Pérola* de John Steinbeck

A área **Escrita Criativa** apresenta um maior número de mensagens, embora continuem a ser poucas, para o período em estudo; além disso, dois dos tópicos criados não apresentam qualquer resposta: é o caso da rubrica **Direitos inalienáveis do escritor** e **Como podemos promover a criatividade na escola?**. Neste último tópico não escrevemos qualquer introdução, procurando não limitar a imaginação dos visitantes. Na primeira rubrica indicada, recorrendo ao texto de Daniel Pennac em *Como um*

romance, sugerimos a criação dos Direitos do Escritor. Este nosso desafio não teve, até ao momento, réplica por parte dos utilizadores.

Pennac disse um dia: "O verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo "amar"... o verbo "sonhar"...". Creio que existe um verbo familiar ao "ler" que também não suporta o tratamento ditatorial – o verbo escrever. Podemos ordenar a alguém que escreva, mas essa pessoa não sentirá nesse dever o prazer de deste acto. Não, enquanto não o fizer inevitavelmente – acordando de manhã, ou a meio da noite, ou viajando de autocarro ou num qualquer outro lugar ou momento em que o desejo latente de uma caneta e de uma folha branca se sobrepõe a todos os outros. Só aí escreverá – sentirá o fluir das palavras, o ritmo das sílabas, as histórias por escrever... Será esse o seu despertar.

Deverão existir regras para um escritor? Não existem normas definidas, não existem limites – um escritor cria-se, desenvolve-se, lima-se...

Contudo, um escritor tem, tal como um leitor, direitos inalienáveis:

1. O direito de não escrever.
2. O direito de não mostrar o que escreveu.
3. O direito de não acabar um texto.
4. O direito de não reler os seus textos.
5. O direito de escrever não importa aonde.
6. O direito de saltar de texto em texto.
7. O direito de não falar do que escreveu.

...

Que outros direitos tem um escritor? 🌹

As restantes rubricas desta zona são **O que é a Escrita Criativa?** e **Será que todas as pessoas são criativas?**.

Relativamente ao tópico **O que é a Escrita Criativa?**, os visitantes apresentam tentativas de definições que realçam a importância da imaginação, da fantasia, da criatividade nesta área e a ausência de marcos limitadores, a capacidade de escrever com total liberdade.

É ainda de destacar que um dos utilizadores foca a questão dos resultados da escrita criativa, advogando que estes poderão ser textos, grafismos ou ambos, visão que se coaduna com os exercícios e o tipo de sítio que procuramos construir.

O conceito de escrita criativa é um pouco difícil de definir mas, para mim, à primeira vista, e sem recorrer ao auxílio de qualquer dicionário, digo que é um tipo de escrita onde nós damos vida e forma a simples palavras. É através da escrita criativa que podemos voar, mesmo não tendo asas, viajar, mesmo sem nos mexermos, é sonhar, mesmo estando acordado. Enfim, escrita criativa é andar por todo o mundo sem se correr o risco de ser travado pelas ou nas fronteiras. 🌹

Para mim, escrita criativa é a actividade que me permite libertar a mão, a imaginação e o coração e registar o que em determinado momento penso e sinto. Pode ser um texto, um grafismo ou ambos! 🌹

A escrita criativa é provavelmente, a melhor "coisa" que podemos fazer com as letras: brincar com elas! É uma forma de dizermos o que sentimos ou pensamos acerca de algo, de descrevermos o que nos rodeia sem limites ou fronteiras... Podemos até criar novas palavras, objectos... e um mundo, muito diferente do que em que estamos, voar...! 🌹

Quanto ao tópico **Será que todas as pessoas são criativas?**, as respostas de duas utilizadoras evidenciam uma convicção na distribuição da criatividade por toda a população, apesar de ambas sugerirem a existência de diversos graus.

Nestes testemunhos, parece-nos estar subjacente a noção de que a criatividade necessita de ser desenvolvida, de modo a ser mais facilmente expressa.

Penso que sim. Quanto mais não seja, nos nossos momentos de reflexão, onde nos recolhemos no nosso íntimo, penso que todas as pessoas são capazes de divagar e sonhar, viajando por mundos que só existem dentro de cada um de nós.

No entanto, nem todos conseguem expressar a sua criatividade, ou se a conseguem expressar, não a expressam da mesma forma, daí existir uma enorme diversidade, em termos de qualidade e quantidade, de excelentes obras de arte. 🗨️

Um dia, ouvi alguém dizer que quem memoriza muitas coisas, não é tão criativo. Não consegui entender ao certo o significado desta frase, mas penso que todos nós podemos “voar”! Uns mais alto que outros, mas todos percorremos de uma ponta à outra, o mundo dos sonhos e das novas ideias. 😊🗨️

Dinamizar um fórum revelou-se uma tarefa complexa e morosa: é necessário adequar os tópicos aos visitantes, criar constantemente novos motivos de interesse, banir as mensagens indesejadas, responder às mensagens dos utilizadores, incentivar os visitantes a aproveitarem este recurso e a criarem e responderem aos tópicos de modo mais completo e elaborado. Além disso, é um tipo de ferramenta que necessita de um período mais prolongado de utilização para que a verdadeira interacção aconteça.

Escrita criativa

Durante o período em estudo (seis meses e meio), o nosso projecto recebeu 258 trabalhos – textos em prosa, em verso e grafismos –, número que atesta bem a participação dos utilizadores. Para analisar estes trabalhos recorreremos às categorias criadas com base nas características criativas indicadas no capítulo **Metodologia**. Seleccionámos os trabalhos mais relevantes em cada uma destas categorias, analisando de que forma se manifestam estes indicadores de criatividade.

Na rubrica **perspectivas invulgares** integrámos aqueles trabalhos em que a realidade era encarada sobre um ponto de vista insólito, como por exemplo imaginar o mundo através dos olhos de um animal, de um objecto, de um número, de uma letra, descrevendo o seu dia-a-dia, angústias, sonhos, problemas, emoções, amigos.

Eu sou uma janela

Muitos anos se passaram...
Cai a chuva, cursa o vento.

Os carros passam e param,
Mas eu perduro aqui ao relento.
Sinto-me presa nesta parede,
Que tantos anos aparenta ter.
Por vezes penso em voar,
Para o mundo conhecer.
Sou uma simples janela,
Numa casa ensolarada.
No meio desta aldeia,
Num lugar perto da estrada.
Já fui uma janela soberba,
Sempre cheia de agrado.
Agora estou aqui abandonada,
A cantar o meu triste fado.
Tantas são as histórias passadas,
Nesta terra esquecida.
Tantas vidas agitadas,
Que passam despercebidas.
Recordo-me do Zé da Horta,
De chucha atrás da mãe.
Hoje arrasta o chinelo,
E usa bengala também.
A Joaquina vaidosa,
Passava por mim de sacola.
Agora é ela quem leva,
Os seus netos à escola!
Ouço o repicar dos sinos,
Lá do alto da capela.
É a Joaquina da Fonte,
Que viu chegar a hora dela.
Mas segundo ouvi cantar,
Amanhã tocam de novo.
Os sinos da capela a soar,
Pois há um casamento no povo.
O tempo tirou-me a graça,
Velha janela aqui estou.
Saiu-me o brilho da vidraça,
Mas o meu fim ainda não chegou!
Eu sou uma velha janela,
Mas orgulho-me do pouco que posso ter.
O Homem que tudo quer,
Acaba sempre por morrer.

Neste texto, a autora analisa toda uma realidade, partindo de uma perspectiva temporal completamente distinta da humana. As memórias da janela, as suas frustrações, os seus sonhos, as suas emoções são-nos expostos num texto atractivo e envolvente.

Existem outros textos que se destacam nesta categoria não só pela sua criatividade, mas também pelo seu carácter pedagógico. É o caso do texto “Eu sou uma gota de água”, onde a autora descreve o ciclo da água, através das viagens (visitas familiares) de uma gota. Este foi o texto eleito pelos visitantes como o vencedor do segundo concurso *Riscos e Rabiscos*.

Eu sou uma gota de água...

Olá! Eu sou uma gota de água...

Não... não é isso que estão a pensar! A gota de água de que vocês estão habituados a ouvir falar não sou eu, essa é minha prima, a Menina Gotinha de Água. É a vedeta da família!

Bom, mas tal como ela, ando sempre a viajar, ora no ar, ora no chão ou até mesmo infiltrada na terra. Quando estou no ar, prefiro estar na casa do meu tio Algodão Doce pois a casa dele é uma nuvem branquinha, onde uma a uma, gota a gota, vamos descendo o céu devagarinho podendo admirar as belas paisagens que existem na terra. Quando fico na casa do meu tio Trovante é uma chatice... A sua casa é uma nuvem escura, e quando ele e a sua irmã mais velha se chateiam ouve-se um grande trovão e eu e as minhas outras irmãs ficamos com tantas dores de cabeça que descemos do céu à terra com tamanha rapidez que nem tempo temos para ver onde vamos cair...

Bem, mas o melhor sítio para ficar é na casa dos meus avós. A casa deles é um lindo e sossegado lago. Aí, posso andar descontraída, brincar com os peixes, patos e cisnes...

É muito bom ser uma gota de água, um dia destes, combinamos e vens fazer um ciclo da água comigo, concordas?

De uma forma muito divertida e bem-humorada, acompanhamos a gota de água na visita à casa dos seus tios Algodão Doce (as nuvens) e Trovante (as nuvens escuras, focando, em seguida, o fenómeno da precipitação) e finalmente à casa dos seus avós (lago). Este texto pode ser um excelente ponto de partida para a temática focada – o ciclo da água.

É de realçar que existem participantes de várias idades em todas as categorias. Assim, a par de trabalhos elaborados que revelam uma maior maturidade do seu autor surgem outros, menos complexos, mas que também apresentam **perspectivas invulgares**.

Eu sou um aparelho fotográfico...

Eu sou um aparelho fotográfico. Sou muito bonito e sinto-me bem com todas as fotografias. Também faço tudo para as fotografias ficarem bonitas. Sempre que vou a um lado bonito, as pessoas fazem fotografias para recordarem para toda a vida!

As temáticas são também diversas, enquanto alguns textos focam objectos, elementos arquitectónicos, animais, outros tomam como ponto de partida os números, imaginando episódios da sua vida quotidiana relacionados directamente com o seu aspecto gráfico ou função:

Eu sou o número Trezentos e Um... Às vezes, vamos passear até às contas: de dividir, somar, subtrair e multiplicar, outras vezes, vamos ao supermercado comprar números para trabalhar.

Eu sou o Oito... A minha comida preferida são os gelados de chocolate, por isso sou redondinho.

No texto *Eu sou um pombo*, destaca-se a criação de antagonismos entre a personagem *pombo* e os seres humanos. Os elementos que agora pretendemos destacar estão ligados a um outro indicador – **criação de vocabulário**. O autor cria termos e expressões para conferir um contexto pitoresco ao seu texto: “humanês” e “Presidente da República Pombista”.

Eu sou um pombo...

Os humanos (criaturas que se acham superiores a tudo) dizem que eu sou um pombo. Um inútil pombo! Eles também são inúteis! Ninguém o reconhece, mas somos mais inteligentes, ágeis, bonitos e...já disse inteligentes?

Antes de mais, sabemos voar. Estou a escrever em língua de humanos sem erros e além disso consigo perceber humanês. As nossas penas aquecem-nos e eles precisam de uma coisa chamada roupa. Sem dúvida, os humanos são uns convencidos. É como o estudo da memória dos peixes: “Os peixes perdem a memória de 15 em 15 segundos”. Como é que sabem? Algum humano é um peixe?

E ainda dizem que a única utilidade de um pombo é entregar correio! O correio é deles e nós ainda temos de o entregar? Eu tinha vergonha de andar com uma coisa na pata a dizer “V-400”. Os pombos deviam ter orgulho do que são! Não somos criados dos homens! Quando eu for Presidente da República Pombista não vou tolerar pombos-correio! Se vir alguma coisa na pata de algum pombo vou declarar GUERRA AOS HUMANOS! Vamos ganhar e vocês vão pagar por tudo o que têm feito! Vou ser o próximo Marquês de POMBAL!

Não me vou queixar mais. A minha vida podia ser pior, não? Adoro voar, piar, cantar, comer...mas também gosto de me queixar. Não tenho culpa, é o meu karma. Afinal, como é que os pombos vão fazer guerra aos humanos? Dando bicadas? É que não existem bazucas com o tamanho apropriado para um pombo. E o pior é que eu dependo dos humanos. Como são boas as migalhas de pão que os humanos deixam no parque. Mham, sabem a Fondue. Não posso fazer nada para o evitar. Que seca que é a vida de um pombo (lembrem-se que é o meu karma, eu não tenho culpa). Vou por a cabeça na guilhotina, pigarrear e gritar bem alto, para todos os senhores, senhoras, pombos e pombas ouvirem: “Desculpem humanos! As minhas palavras foram horrivelmente estúpidas e admito que estava enganado. Por ter falado mal de vós, mereço a pena de morte imediata de decapitação”. Os humanos vão dizer: “Tenha juízo, Sr. Pombo! Tire a cabeça daí ou ainda se magoa a sério”. Os pombos vão piar: “Pense nas migalhas! Tenho a certeza que elas vão sentir que um pombo não está a comê-las”.

E, para terminar...GUERRA AOS HUMANOS! Estou a brincar...

Ao analisar os textos constatámos que o uso criativo do léxico abarca muitos outros factores além da criação de vocabulário: o uso de registos de linguagem como o calão, a distorção de expressões populares, a criação de nomes relacionados com características da personagem ou meio circundante e outros.

Entre as várias mensagens românticas enviadas pelos nossos utilizadores, surgiu uma que se destacou não só pelo uso criativo do léxico, mas também pelo seu humor. A autora utiliza o calão como forma de contextualizar uma mensagem romântica na sociedade actual – uma forma divertida de abordar o tema proposto.

Chavala!
Curto ene a tua onda e o teu estilo!
És montes de boa onda.

Não sei como te dizer isto, mas acho que tou a começar a curtir-te bué. És tudo o que curtia ter numa chavala!
Já falei com os teus friends e era ene de fixe sairmos juntos um dia destes!
Mas palavras 'pa quê? Curto-te bué!

A distorção de expressões populares é, para os mais novos, um factor de interesse. No excerto apresentado abaixo, a autora subverte a expressão “ficar feita num oito”:

Eu sou o número 28 [...] Fui à Torre Eiffel, subi e quando olhei para baixo, fiquei feita num oito.

Os autores dos textos do sítio utilizam também a sua criatividade para criar nomes originais para as suas personagens: “Aguiana” – uma águia que protesta contra a poluição; “Algodão Doce” e “Trovante” – os tios da gota de água, respectivamente uma nuvem branca e uma nuvem tempestuosa.

Como podemos constatar através dos textos já apresentados, outra característica presente é o **humor** que se manifesta de formas bastantes distintas. Por vezes, surge através do exagero; noutras ocasiões revela-se através de uma visão invulgar sobre um tema ou objecto; por vezes surge no realce de características de personagens ou na sua ridicularização

Assim, atiro-te um camião TIR com os beijos deste mundo e do outro.
Do teu amor que nunca se esquece um único segundo de ti.

Piolho, um teimoso pequenino
Que adora uma grande cabeleira

AULAS:

Espaços de tempo marcados num horário, onde somos bombardeados com novos conceitos e conteúdos, que fazem parte dos programas impostos e que não nos dizem nada, a maior parte das vezes. Da mesma forma que a matéria nos é impingida, prontamente nos sai a toda a velocidade quando vamos para o recreio. Geralmente, as aulas são uma grande chatice. Não é fácil estarmos sentados durante 90 minutos a ouvir sempre a mesma coisa e a mesma pessoa, pois dizem-nos que é «importante» e «essencial» quando nós achamos exactamente o contrário, mas, enfim, somos obrigados a isso.

QUADRO PRETO:

Espécie de «calhau» rectangular colado numa das quatro paredes do cubículo prisional, rodeado de marrões e cábulas por todos os lados que fazem dele gato-sapato escrevendo asneiras e apagando. Risca-se com um pau feito de pó e apaga-se com um objecto específico. Antigamente, era preto, em lousa; modernamente, é de acrílico e branco. Escreve-se nele com um marcador próprio. Preto ou branco, o quadro pode ser um instrumento de tortura, quando não sabemos fazer o exercício que nos propõe ou quando o sol lhe dá e ficamos sem ver nada. Por outro lado, gostamos de ir ao quadro para fazer exercício físico e sair do lugar, onde temos de permanecer durante uns infindáveis 90 minutos.

O Capitão Gancho caiu ao rio e apareceu um crocodilo.

A **subjectividade** emerge em muitos dos textos: o expôr dos sentimentos, das angústias, dos sonhos é um dos aspectos frequentemente abordados pelos autores. Este indicador destaca-se principalmente nas composições poéticas, mas surge também bastante claro na prosa.

Mas, falta-me um sentimento tão importante como os raios de sol para a nossa sobrevivência, a coragem.

O mundo não gira,
O rio não corre.
A solidão ninguém me tira
A tristeza não morre

Outro factor muito relevante em qualquer texto é o **contexto** que permite enquadrar a acção. Notámos uma diferença gradual relativamente à complexidade do contexto em função da idade. Geralmente, utilizadores mais novos apresentam contextos menos intrincados e variados; contudo, conforme a sua competência de escrita se vai desenvolvendo, o que varia de indivíduo para indivíduo, os textos tornam-se mais complexos e vivos.

Trabalhos já expostos como “Eu sou uma janela” ou “Eu sou um pombo” revelam bem a importância do contexto no texto poético e no texto narrativo. Em “Eu sou uma janela” o imiscuir-se na vida de outros personagens, neste caso dos humanos, atrainos, cativa-nos, faz-nos desejar saber mais, almejar que aquela janela nos conte tudo o que viu, introduz-nos no seu quotidiano. Por outro lado, em “Eu sou um pombo” é o próprio contexto e a relação da personagem com ele, que nos ajuda a caracterizá-la e compreender os seus sentimentos antagónicos.

A relevância deste elemento numa composição literária é demonstrada em várias narrativas dos utilizadores do *Riscos e Rabiscos*, quer pela sua ausência que torna o texto mais pobre, quer pela sua presença que nos transmite toda uma ambiência, ajudando a caracterizar as personagens, tornando-as mais profundas e coloridas.

No conto “Romeu e o dente de dragão” é-nos exposto o drama de Felicidade, uma princesa, e dos seus pais. A personagem principal, Romeu, é-nos apresentada posteriormente; o contexto ajuda-nos a compreender as suas acções, com base nas quais o podemos caracterizar.

Romeu e o dente de dragão

Era uma vez um rei que tinha uma bela filha com o nome de Felicidade.
Certo dia, um malvado dragão foi ao reino e ordenou ao rei que lhe desse Felicidade ou incendiaria todo o reino. O rei, deprimido e triste, para salvar o seu povo entregou

Felicidade, mas com a condição de que não lhe faria mal algum. O dragão até concordou e mais, disse que se o rei quisesse de novo a sua filha, que um jovem cavaleiro teria de arrancar-lhe um dente e atirá-lo ao mar. Depois o dragão foi-se embora com Felicidade e o rei e a rainha ficaram desesperados.

E assim foi, passaram muitos anos e Felicidade já tinha dezasseis anos. Muitos cavaleiros tentaram salvar a princesa, mas nenhum tinha conseguido até que um dia, um jovem esbelto e corajoso, com o nome de Romeu, chegou ao reino e prometeu ao rei que traria de volta Felicidade. Logo de seguida, Romeu partiu para a tão falada Falésia da Morte, pois era a única certeza que todos tinham. E assim navegou, navegou... até que, de repente, se formou uma terrível tempestade. Romeu acabou por ser «engolido» pela tempestade.

Mais tarde, salvo pelas sete sereias, Romeu acordou e pensou que estava no paraíso. Romeu estava enfeitiçado pelas sereias que mais tarde o matariam.

Ele achava que aquilo era um sonho, mas aos poucos ia-se lembrando do que tinha acontecido.

- Onde estou? - perguntou Romeu.

- Estás no paraíso! - respondeu-lhe um rapaz com o nome de Salvador. Salvador, um belo jovem também enfeitiçado pelas sereias, ia a caminho da sua terra quando foi apanhado pela tempestade e tal como Romeu fora salvo pelas sereias.

- Bebe, meu Romeu! - insistiu uma das sete sereias.

Romeu ia para beber mais vinho (que afinal era uma poção) quando de repente reparou que as sereias estavam prontas a matá-lo. Romeu acordou do encantamento, pegou no seu punhal e espetou-o no coração de uma sereia. O encantamento quebrou-se e só ficaram eles e o punhal. Tudo o resto tinha desaparecido. Imediatamente, Romeu pegou num barco abandonado, consertou-o com os restos do seu antigo barco e recomeçou o seu caminho mas agora com Salvador.

Pelo caminho ambos falaram da sua vida, a razão pela qual Romeu estava de viagem. Finalmente chegaram, era naquela falésia, no alto do castelo que se encontrava Felicidade. Ambos subiram a falésia por um atalho até que chegaram ao castelo. Imediatamente apareceu um dragão enorme e furioso, pronto para mais uma vitória.

- Depressa, Romeu, vai salvar Felicidade que eu distraio o dragão - disse Salvador.

Enquanto o dragão estava distraído, Romeu aproveitou e salvou a princesa, mas ninguém podia sair sem retirar um dente ao dragão atirando-o ao mar.

Foi então que Romeu pensou e com a ajuda de Salvador decidiu cortar a cabeça ao dragão e, de seguida, retirar um dente e lançá-lo ao mar. Assim foi. Ambos, com muita dificuldade, conseguiram cortar a cabeça, arrancar-lhe um dente e atirá-lo ao mar, quebrando assim o feitiço.

Mais tarde, quando os três chegaram ao reino, Salvador agradeceu a Romeu e voltou para a sua terra e Romeu levou Felicidade ao rei, que logo ordenou que se fizesse um enorme banquete em honra de Romeu e de Felicidade.

Por fim, ambos se casaram e viveram felizes para sempre.

A **originalidade da acção** foi outra das características procuradas nos textos dos utilizadores. Este é um marcador muito importante da criatividade: é extremamente difícil desenvolver uma acção incomum em que persistam características únicas, que marcam a diferença. Foi para nós uma agradável surpresa descobrir textos inovadores, com uma acção invulgar, capazes de arrebatá-los aos seus leitores. Os escritores mais jovens surpreenderam-nos na actividade “Confusão na Terra dos Contos” devido à sua capacidade de inverter perspectivas sobre personagens; de, apesar de o objectivo da actividade ser a mistura de contos, os utilizadores serem capazes de alterar os enredos como no caso do “Aladino e os sete anões” escrito por crianças de uma escola básica do primeiro ciclo.

Aladino e os sete anões

Era uma vez um ladrão chamado Aladino, que morava num palácio gigante. Viviam lá uns 7 anões amaldiçoados pelo Aladino, o feitiço era: tudo o que o Aladino mandava fazer, eles faziam.

Passados muitos, muitos e muitos anos os anões ficaram livres do feitiço e o Aladino ficou muito furioso, pois pensava que o feitiço ia durar toda a vida deles. Os anões mal souberam que estavam livres do feitiço, fizeram as malas e foram para a floresta.

Foram para a casa da floresta lá encontraram uma bela princesa chamada Branca de Neve.

Perguntaram-lhe:

- O que fazes por aqui?

Ela respondeu:

- Eu vivia num grande palácio com a minha madrastra, ela mandou um caçador matar-me e eu tive de fugir para a floresta até que cheguei aqui.

Os anões disseram:

- Vamos ao castelo e tiramos à cabeça a tua madrastra, e metemos-lhe uma de coelho.

A Branca de Neve disse:

- Não podemos fazer isso porque, a madrastra tem muitos poderes e pode lançá-los a nós.

Como os 7 anões eram muito teimosos, foram ao palácio sem a Branca de Neve saber.

Lá bateram na madrastra e como foi prometido, tiraram-lhe a cabeça e meteram-lhe uma de coelho. Foi assim o fim da madrastra olhando para o seu espelho mágico e vendo o seu terrível rosto.

Os anões ao chegarem a casa viram o Aladino com a Branca de neve deitada no chão.

Aladino disse:

- Se querem que ela volte a ter vida tem de dizer ao meu génio que querem ser meus escravos durante 1000 anos.

Os anões não hesitaram e disseram logo que sim.

Aladino ao ver tanta lealdade libertou a Branca de Neve que logo se apaixonou pelo o Aladino. Os 7 anões prepararam logo o casamento.

Branca de Neve e Aladino viveram felizes tal como os 7 anões!

Ao observarmos todos os trabalhos dos utilizadores não podemos deixar de salientar alguns aspectos relevantes. Por um lado, o conhecimento implícito e consequente aplicação da estrutura dos contos por parte de grande parte dos utilizadores: os seus contos apresentam uma situação inicial; um acontecimento que destrói este equilíbrio e finalmente, após várias desventuras, o restabelecimento de uma ordem. Principalmente, os utilizadores mais novos tendem a utilizar fórmulas iniciais e finais, provavelmente porque estas lhes são familiares e lhes transmitem uma maior segurança:

Era uma vez uma árvore que falava...

Vitória, vitória! Acabou a história!

O gigante e a princesa viveram felizes para sempre com o dragão como animal de estimação.

Característica comum a grande parte destes textos, e também partilhada pelos contos tradicionais, é a necessidade de o herói ultrapassar obstáculos, enfrentar provas:

A primeira prova foi ultrapassada facilmente devido à prática do cavaleiro. A segunda foi mais complicada, mas não impossível e o cavaleiro conseguiu roubar a estatueta de ouro aos gnomos. Já a terceira foi mais complicada, pois cada vez que o cavaleiro cortava uma cabeça à criatura, logo aparecia outra. O que ele não sabia é que por trás daquela criatura estava uma feiticeira que de tudo faria para que ele desistisse da prova. Mas isso não aconteceu e o cavaleiro em vez de cortar as cabeças à criatura, experimentou espetar-lhe uma seta no coração. Este ataque foi fatal para a criatura e para a feiticeira.

Nota-se uma presença muito marcada no imaginário infantil dos contos infantis – é com base nestes que nascem, muitas vezes, as suas narrativas.

Importa ainda referir que, nos vários trabalhos recebidos, proliferam as figuras de estilo: metáforas, comparações, hipérboles, anáforas, antíteses, perífrases, personificações; elementos que conferem ao texto uma índole única e o engrandecem.

A nível ortográfico e sintáctico efectuámos algumas rectificações nos textos enviados, procurando, contudo, manter o seu carácter original. Assim, fizemos diversas correcções a nível da conjugação dos verbos, da ortografia, da sintaxe, da acentuação e da pontuação. Corrigimos ainda várias gralhas decorrentes da escrita em processador de texto como repetição, ausência ou permuta de letras.

Em anexo, incluímos um cd intitulado **Os nossos trabalhos** com todos os trabalhos dos utilizadores.

Dados quantitativos

Quanto aos dados estatísticos analisámos o número de visitantes de modo a verificar a sua evolução ao longo do estudo, procurando estabelecer relações entre esta e as estratégias de divulgação utilizadas.

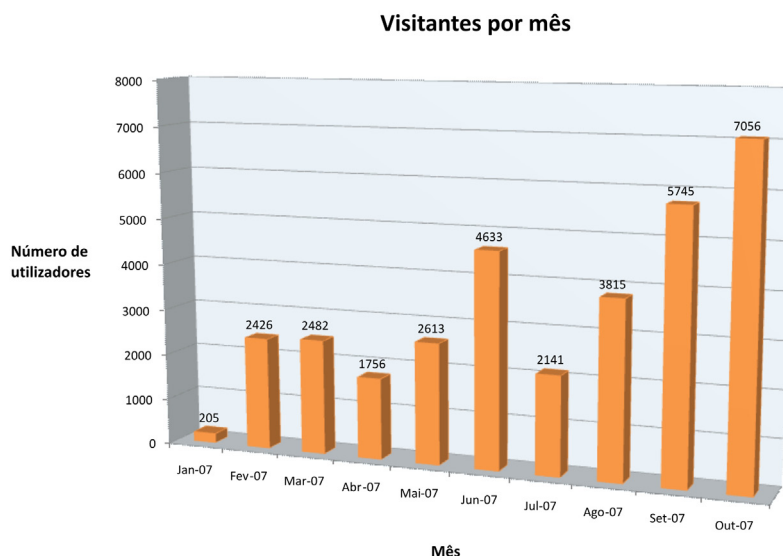


Figura 20 – Visitantes por mês no sítio *Riscos e Rabiscos*

Verificámos que o número de utilizadores por mês durante Janeiro foi bastante reduzido. Esse facto dever-se-á à data de início do sítio (15 de Janeiro), à parca utilização de meios de difusão e ao desconhecimento do sítio por parte dos utilizadores da Web.

No final do mês de Janeiro, o sítio já tinha sido divulgado em alguns blogues e no sítio *Centro de Recursos para o Primeiro Ciclo*. Durante o mês de Fevereiro, as acções de difusão foram ampliadas: envio de mensagens de telemóvel e *e-mails* sobre o sítio, divulgação em fóruns, blogues e sítios. Estas iniciativas originaram um maior número de visitantes, como se verifica no gráfico anterior. Estas diligências persistiram durante o mês seguinte, sendo que o número de utilizadores se manteve praticamente inalterável. Durante o mês de Abril assistimos a um decréscimo acentuado no número de utilizadores. Se atentarmos no gráfico relativo a este período, verificámos que nos primeiros nove dias desse mês o número de visitantes foi mais reduzido do que o normal, exceptuando na segunda-feira, dia de actualização do sítio, em que a afluência foi regular. Tendo em consideração que, como verificámos anteriormente, bastantes utilizadores do *Riscos e Rabiscos* são docentes ou jovens em idade escolar, podemos supor que este decréscimo poderá estar relacionado com a interrupção lectiva que decorreu entre 26 de Março e 9 de Abril.

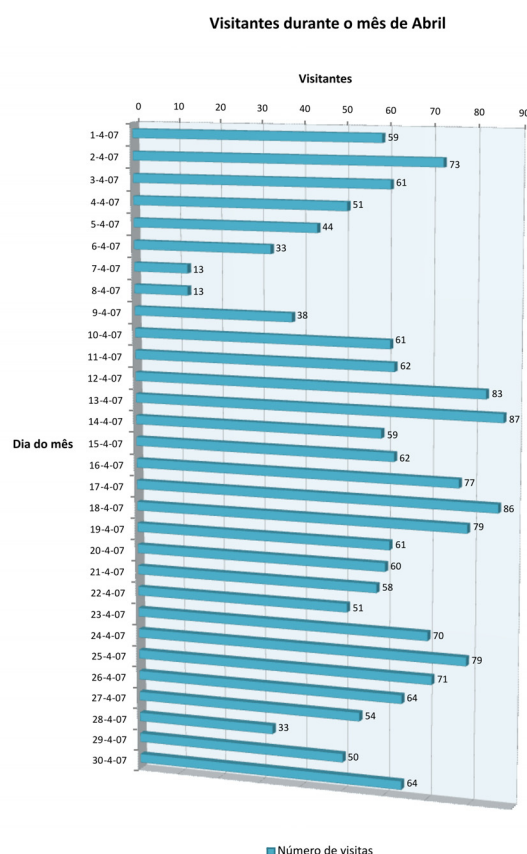


Figura 21 – Visitantes durante o mês de Abril

Em Maio, o número de visitantes do aumentou um pouco; esta circunstância poderá derivar do facto de nos dias 17 e 18 de Maio termos participado na *Conferência Challenges 2007* com o objectivo de divulgar o sítio e dar a conhecer os trabalhos dos nossos utilizadores. Nos dias seguintes a esta conferência, após o fim-de-semana que se lhe seguiu, os visitantes do sítio aumentaram consideravelmente como podemos verificar ao analisar o próximo gráfico.

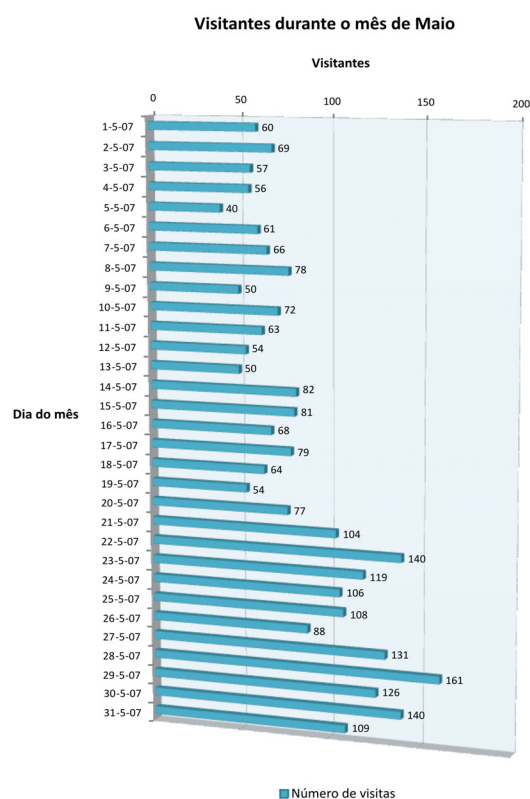


Figura 22 – Visitantes durante o mês de Maio

Ao analisarmos o gráfico referente ao número de visitantes por mês, chama-nos imediatamente à atenção o número de utilizadores durante o mês de Junho. Enquanto durante os meses precedentes o número de utilizadores se aproximava dos 2500, durante este mês o número de utilizadores atingiu os 4633. Este número deve-se a um meio de divulgação que se revelou muito eficaz. Referimo-nos à plataforma Moodle do CRIE - *Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola do Ministério da Educação*. No dia 11 de Junho, afixámos no fórum dos professores de Tecnologias de Informação e Comunicação um texto de divulgação do *Riscos e Rabiscos*, por sugestão de colegas docentes que conheceram o projecto durante a *Conferência Challenges 2007*. Neste fórum estão inscritos muitos professores da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação, pois através dele recebem notícias, nova legislação,

programas da disciplina e outros documentos. Devido a esta iniciativa, várias foram as escolas que divulgaram nos seus sítios o *Riscos e Rabiscos* e professores que, nos seus blogues ou sítios pessoais, agiram de forma semelhante. Analisando o gráfico seguinte relativo à distribuição dos visitantes durante o mês de Junho, verificámos que o aumento evidente do número de utilizadores se verifica no dia 11 de Junho e nos imediatamente seguintes, apesar da diminuição habitual durante o fim-de-semana, embora nesta ocasião menos significativa. É curioso verificar que após o final do ano lectivo o número de utilizadores diário diminuiu. Esta situação poder-se-á dever, tal como já referimos, ao facto de os docentes e alunos, que muitas vezes acedem à Internet a partir da escola, serem dos mais activos utilizadores do sítio e já não estarem na escola nesta altura.

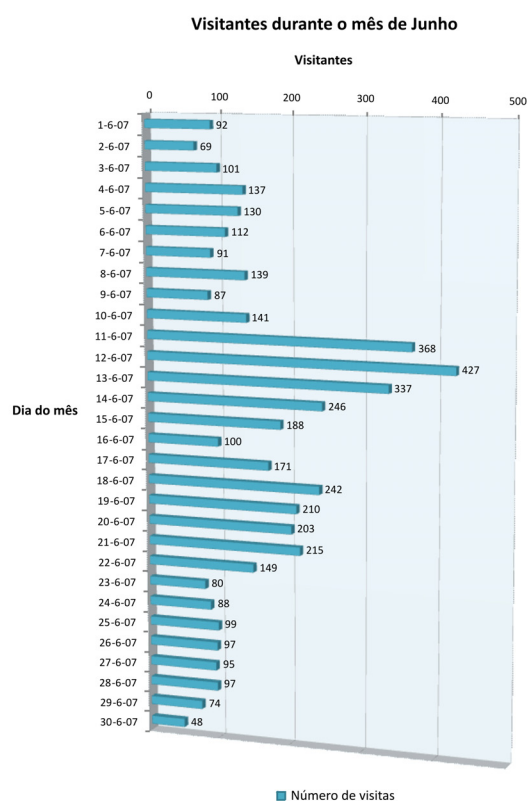


Figura 23 – Visitantes durante o mês de Junho

Durante o mês de Julho, o número de visitantes decresce expressivamente, o que em nossa opinião poderá derivar da pausa no calendário lectivo, mas também da diminuição das acções de divulgação.

O número médio de visitantes por mês entre Janeiro e Julho foi de 2322. Contudo, ao examinar os dados averiguámos que desde a data de término do estudo, 31

de Julho, e apesar da actualização do sítio ter sido reduzida, o número de utilizadores aumentou significativamente. Deste modo, em Agosto, Setembro e Outubro o número de utilizadores esteve muito acima da média. Julgámos que este facto se deve a uma maior divulgação do sítio, ao número crescente de actividades e ao facto de utilizadores que visitam regularmente o nosso projecto terem mais disponibilidade de tempo durante as férias lectivas. Podemos constatar este aumento da frequência das visitas dos utilizadores através da comparação entre o número de visitantes e o número de visitantes únicos, os que apenas visitam o sítio uma vez mensalmente. Como podemos verificar através do gráfico seguinte, a diferença entre estas duas categorias tem vindo a aumentar progressivamente, o que indica que os visitantes retornam com mais frequência. Essa diferença é particularmente visível em Setembro e em Outubro, mas nota-se uma evolução gradual desde o início do projecto.

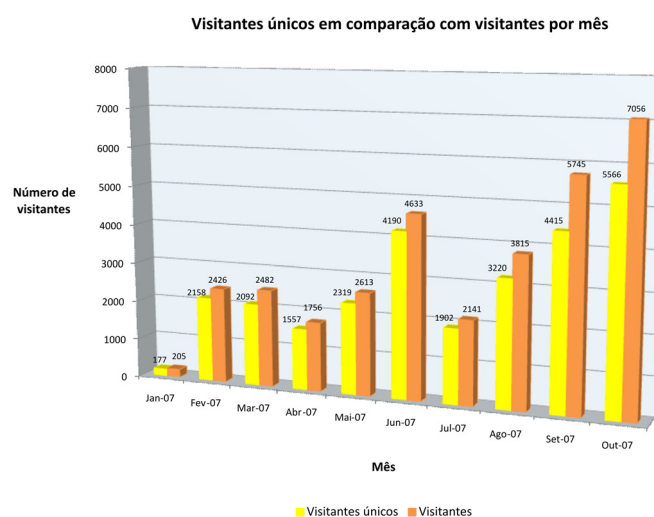


Figura 24 – Visitantes únicos em comparação com visitantes por mês

Ao longo do período referido, o número de visitantes foi de 14395, número bastante significativo para seis meses e meio de investigação. Destes visitantes, 2556 adicionaram o nosso sítio aos seus favoritos, ou seja, uma percentagem de 18%, o que demonstra a sua aprovação, o que, aliás, comprova as opiniões expressas pelos utilizadores nos comentários, *e-mails* e votação sobre a qualidade do projecto.

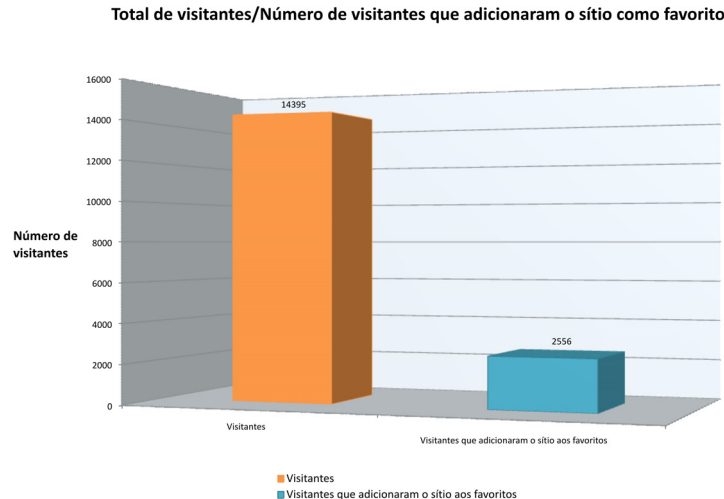


Figura 25 – Visitantes que adicionaram o sítio como favorito

Se analisarmos o número de utilizadores que mensalmente adicionaram o *Riscos e Rabiscos* aos seus sítios favoritos, constatámos que a sua evolução acompanha o número de visitantes. Nos últimos meses a percentagem de utilizadores que acrescentaram o sítio à sua lista foi maior, provavelmente devido ao número crescente de actividades e ao maior conhecimento do sítio no meio académico e escolar onde poderá ser utilizado no desenvolvimento de acções para dinamizar a escrita e a leitura.

Realçamos também que no primeiro mês, dos 177 visitantes do sítio, 108 escolheram-no como um dos seus preferidos, ou seja, uma percentagem de 61%. Este facto deve-se provavelmente à novidade do sítio e ao seu papel enquanto meio agregador de utilizadores com interesses comuns. Nos meses seguintes, a percentagem de visitantes a adicionarem o *Riscos e Rabiscos* como um dos seus sítios preferidos foi muito mais reduzida: em Fevereiro a percentagem de utilizadores que efectuaram esta acção foi de 7,5%, atingindo um mínimo em Março de 2007 com 6,1%. Contudo, depois desta data a percentagem subiu gradualmente, atingindo em Junho 24,8%, muito abaixo dos 61% de Janeiro, para em seguida, em Julho, atingir os 22,7%. É óbvio que estas percentagens não se aproximam dos valores de Janeiro, mas devemos ter em consideração o número de utilizadores de que falamos: enquanto em Janeiro nos referíamos a 177 utilizadores, em Julho falámos de 4190.

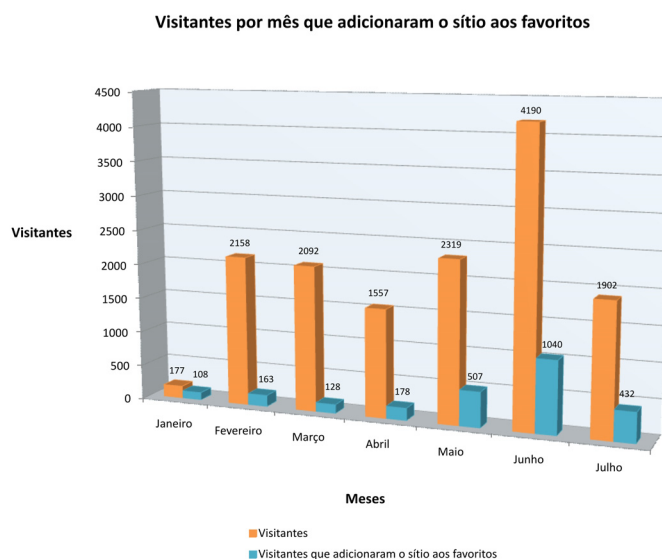


Figura 26 – Visitantes por mês que adicionaram o sítio como favorito

Relativamente aos dias da semana, a distribuição dos utilizadores revela-se equilibrada, não deixando contudo de verificar-se que a afluência é menor durante o fim-de-semana, provavelmente devido ao facto do acesso à Internet se fazer muitas vezes a partir de locais públicos como escolas, videotecas, bibliotecas, e outros locais de acesso público, que, geralmente, se encontram abertos apenas durante a semana.

É também de realçar que os dois dias com maior número de visitantes são Segunda e Terça, possuindo valores muito próximos, o que se deve, provavelmente, ao facto de o sítio ser actualizado todas as segundas-feiras, o que poderá ter levado os utilizadores a consultarem-no regularmente nesse dia ou no seguinte. Os outros dias apresentam valores muito próximos, embora decrescendo à medida que a semana se aproxima do fim.

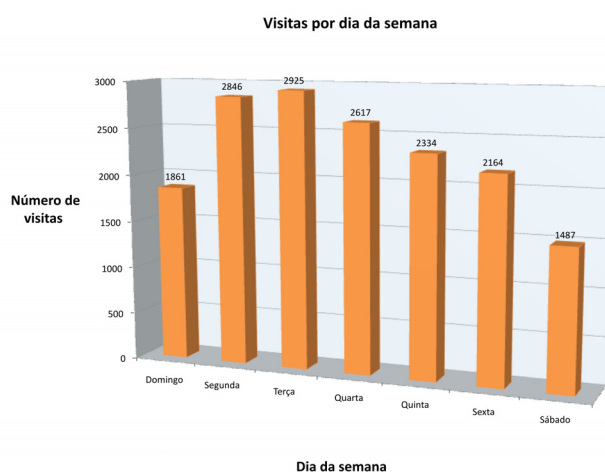


Figura 27 – Visitas por dia da semana

Relativamente às horas do dia em que o sítio é mais consultado, verificámos que existe uma distribuição equitativa entre as 5 e as 18 horas, sendo que a partir das 19 horas há um decréscimo acentuado, até à 1 hora da manhã, altura em que o número de visitantes volta a aumentar. Podemos estabelecer mais uma vez um paralelo entre as horas em que os locais de acesso à Internet públicos estão abertos e os períodos com maior número de visitantes. Além disso, verificámos que as horas com mais afluência coincidem com o horário lectivo diário de grande parte das escolas do primeiro ciclo.

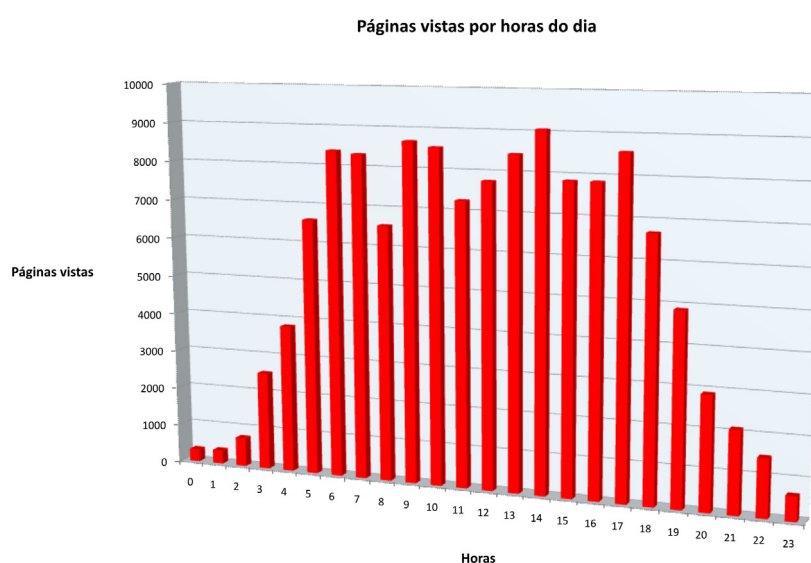


Figura 28 – Páginas vistas por hora do dia

Assim, os períodos onde se verificam mais acessos são entre as 7 horas e as 7h59, entre as 9 horas e as 10h59, entre as 13 horas e as 14h 59 e finalmente entre as 17 horas e as 17h 59, precisamente os períodos correspondentes ao início das aulas e ao seu final. Existe contudo uma hora com muita afluência que nos parece de difícil justificação: o período compreendido entre as 6 horas e as 6h 59. O facto de os utilizadores do *Riscos e Rabiscos* não se limitarem geograficamente a Portugal, poderá ser parte da explicação.

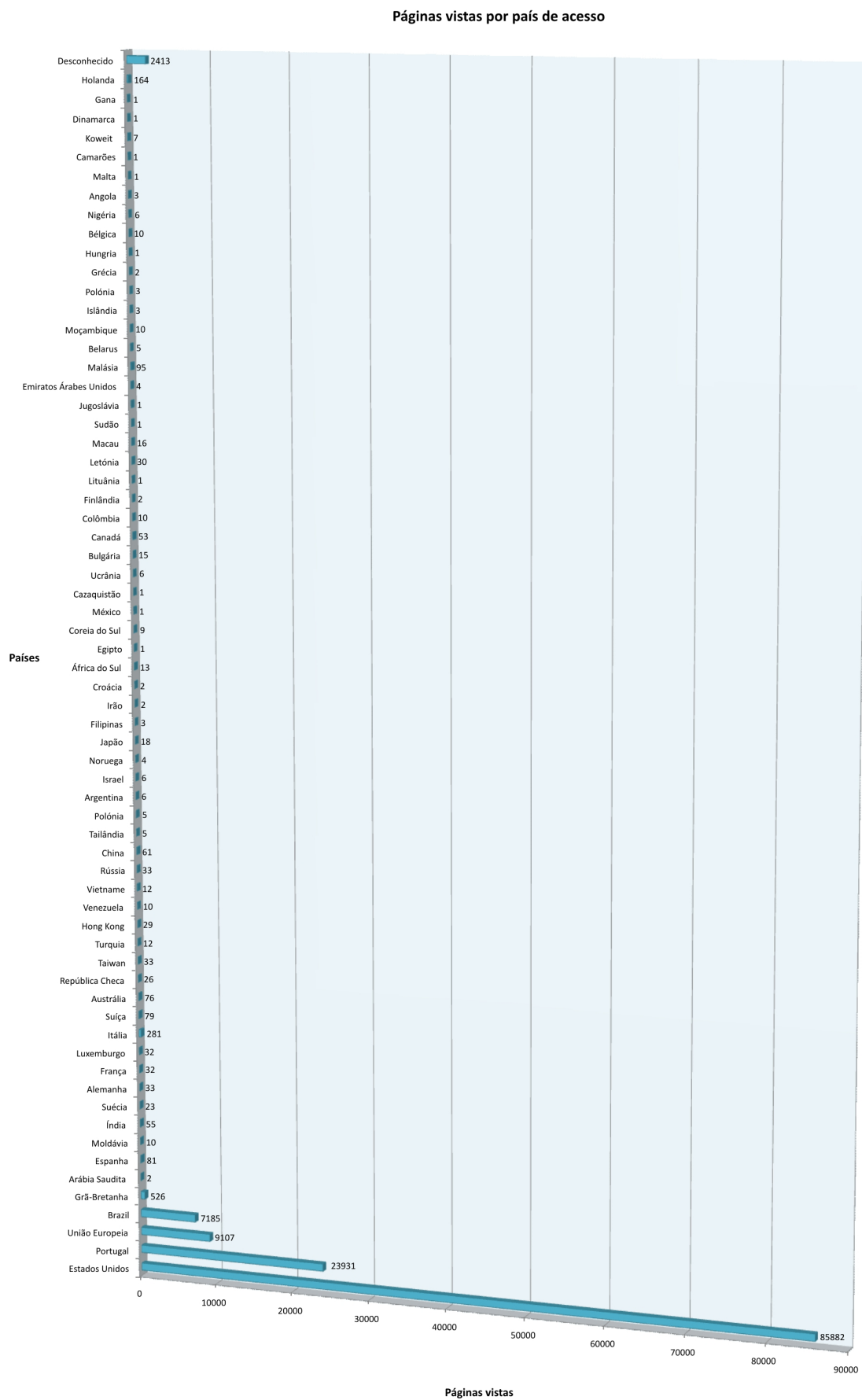


Figura 29 – Páginas vistas por país de acesso

Se analisarmos o gráfico referente às páginas por país de acesso surpreende-nos o facto de os Estados Unidos da América serem o país com mais páginas vistas. Ora, embora tenhamos utilizadores que acedem a partir dessa zona geográfica, essa ocorrência deve-se sobretudo à insistência de *spammers*, que tentam descobrir falhas nos sítios de modo publicar mensagens publicitárias. Portugal surge imediatamente a seguir, com um número muito relevante de páginas visionadas. De salientar, que, em determinadas ocasiões, o sistema não consegue informações suficientes sobre o IP do visitante, sendo este classificado como desconhecido, ou adicionado a uma área geográfica mais abrangente. É o que sucede com o termo União Europeia, que surge quando o IP indica apenas essa zona, e não o país especificamente, embora estes possam também aparecer individualmente.

Passamos agora aos dados estatísticos referentes às actividades disponíveis no sítio .

Neste momento, existem no *Riscos e Rabiscos* 78 actividades. Embora alguns dos itens mais vistos pertençam à categoria **Lápis**, como por exemplo **Fantoches**, **Desenhar significados** e **Acróstico**, os restantes níveis também surgem entre os itens mais visionados. Aliás, não podemos destacar uma das categorias como sendo a mais popular, porque, como podemos constatar através do gráfico seguinte, os utilizadores acabam por distribuir-se por várias actividades. Importa salientar que não era necessário ao utilizador visualizar a totalidade da página para conhecer a actividade, pois, por vezes, ela consistia num curto texto onde se explicava o objectivo do exercício. Ora, quanto o utilizador não via a totalidade da página da actividade, não era contabilizado enquanto “visualização por actividade”. Logo, determinados itens que exigiam a visualização da página na sua totalidade como a actividades **Fantoches** têm, naturalmente, mais visualizações por página.

De realçar ainda, que as actividades com base nas quais foram criados os concursos do sítio – **Eu sou...** e **Acróstico** – estão entre as mais visualizadas, provavelmente devido a esta forma de incentivo.

Importa também salientar que os títulos foram de grande importância, uma vez que os utilizadores seleccionam a actividade em função dele. Assim, actividades com títulos mais apelativos acabaram por ter mais visitantes, enquanto aquelas com denominações menos sugestivas são menos procuradas. Com efeito, actividades como **Caixa de Palavras**, **Palavra Puxa Palavra**, **Abecedário Divertido** e **Cartas Mágicas**

foram das mais procuradas, enquanto sugestões como **Prisioneiro**, **Casamentos (im)possíveis**, **Assinar como** e **Títulos com história** foram relegadas para segundo plano.

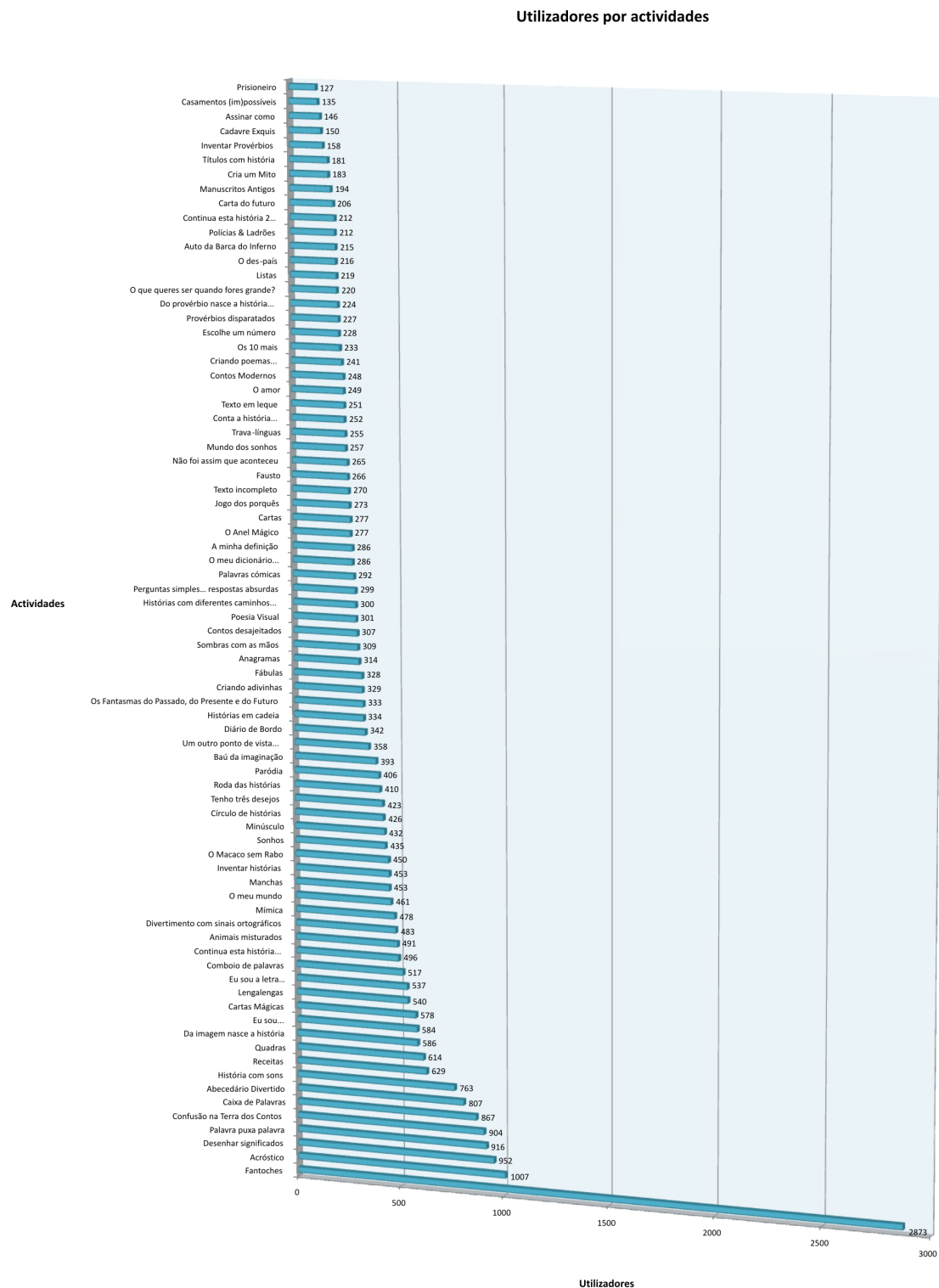


Figura 30 – Visualizações por actividade

A pesquisa através de motores de busca, de texto mas também de imagens, influenciam bastante as estatísticas de um sítio. Muitos utilizadores tomaram conhecimento do sítio através da pesquisa em motores de busca, não só de palavras relacionadas com as actividades apresentadas, mas também das imagens a elas associadas. Determinadas actividades apresentam mais visitantes em função das suas imagens e ficheiros para *download*. É o que acontece com a actividade **Cartas Mágicas**, uma das actividades com mais *downloads* do sítio.

No sítio *Riscos e Rabiscos* são várias as actividades com material de apoio como moldes de construção, fichas, ficheiros de som, textos ou elementos de apoio à divulgação do sítio. Alguns dos itens com mais *downloads* são textos de autor que visam auxiliar à realização das actividades, divulgar a escrita criativa e incentivar à leitura. São exemplos os textos: “Raízes” (excerto do livro *Contos ao Nascer da Terra*) de Mia Couto, “Confundindo Histórias” (excerto do livro *Novas Histórias ao Telefone*) de Gianni Rodari e “Silvino” (excerto do livro *A Crónica dos Bons Malandros*) de Mário Zambujal. É curioso verificar que “O Palácio de Sorvete” (excerto de *Histórias ao Telefone*) de Gianni Rodari, único texto de autor que não estava associado a uma actividade, teve apenas cinco *downloads*. Este facto parece atestar que os utilizadores se centram na rubrica **Actividades**, relegando os restantes espaços para uma posição secundária.

O *download* de material de apoio às actividades também é bastante popular, como se verifica ao observar o gráfico seguinte. Actividades como **Fantoches**, que facilita um molde, em formato PDF, para construir fantoches de dedo; **Cartas Mágicas**, que fornece um baralho para criar histórias ou **Roda das histórias**, jogo lúdico que visa o desenvolvimento de narrativas são as mais procuradas.

Podemos realçar ainda o facto de 149 utilizadores terem efectuado *download* do **Passaporte da leitura**, iniciativa que procurava apelar à leitura e premiar o esforço dos utilizadores, sendo que cada vez que participassem numa actividade do sítio receberiam um desenho para imprimir e colar no seu passaporte, onde também poderiam colar as imagens da capa dos livros que liam.

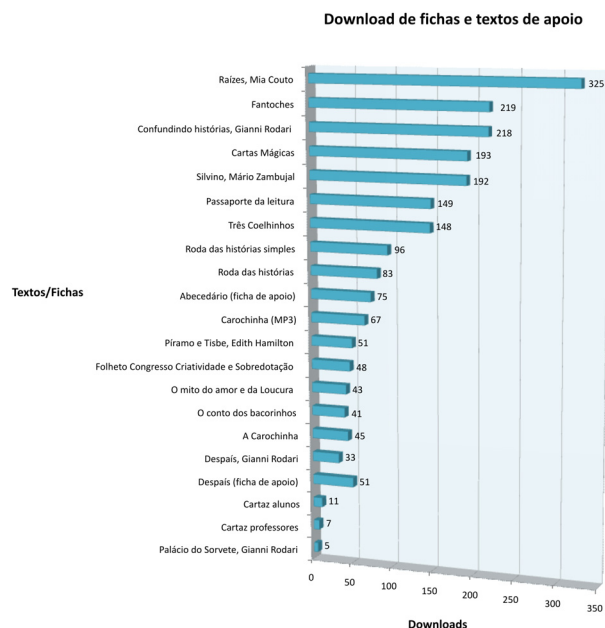


Figura 31– *Download* de fichas e textos de apoio

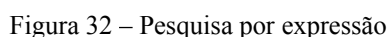
O folheto do Congresso *Criatividade e Sobredotação*, que teve lugar na Universidade do Minho, só esteve *online* duas semanas, ou seja, até à data da sua realização, mas durante esse curto período existiram 48 *downloads*, número revelador do interesse dos utilizadores.

Através da análise do gráfico acima podemos também verificar que os cartazes para divulgação do sítio foram pouco utilizados, o que indicia que a divulgação se fez essencialmente através dos meios anteriormente referidos.

Outro meio eficaz para conhecer as preferências dos utilizadores são as pesquisas que estes efectuem. No *Riscos e Rabiscos* podemos efectuar a pesquisa através de uma palavra ou de uma expressão.

Através da análise do gráfico seguinte, referente à pesquisa por expressão, verificámos que os utilizadores pesquisam principalmente actividades do sítio – **quadras, adivinhas, sombras com as mãos, palavras cómicas, actividade mímica, poema visual**; trabalhos realizados pelos utilizadores – **abecedário dos bichos, palavra trotinete, acrósticos criados, mensagens românticas**; e textos literários – **A Carochinha e o João Ratão, Branca de Neve os Sete anões, Caracolinhas de Ouro, Macaco sem Rabo, O sorvete e outras histórias**. É curioso verificar que foram vários os visitantes que pesquisaram textos de um dos utilizadores do sítio, a Daniela Freitas,

Outro tema que despertou bastante interesse nos utilizadores foi a construção de fantoches. Ao analisar o gráfico seguinte detectamos várias expressões que nos remetem para este conteúdo: **como fazer fantoches**, **moldes de fantoches**, **tipos de fantoches** e **história de fantoche**. Com base nestes dados, tentámos ir ao encontro dos interesses dos utilizadores, criando uma actividade sobre fantoches.



Foram muitos os visitantes que pesquisaram textos de autor ou contos tradicionais, o que demonstra que o seu interesse vai além da escrita e que a leitura deverá ter um papel mais relevante no futuro do sítio *Riscos e Rabiscos*. Outro dos factores que demonstra este interesse, é o facto, já referido aquando da análise do gráfico dos *downloads*, de os textos de autor serem dos que registam maior número de *downloads*. No mesmo sentido apontam as várias pesquisas efectuadas sobre a iniciativa **Passaporte da Leitura** que, como explicamos anteriormente, visa a promoção da leitura.

Ao analisarmos a “pesquisa por palavra”, notámos que se repetem os mesmos padrões, ou seja, as pesquisas centram-se nos mesmos assuntos. Desde modo, as actividades obtêm novamente um papel de destaque, assim como as histórias, como a da *A Carochinha e o João Ratão* que mais uma vez adquire notoriedade. Na pesquisa através de vocábulos os utilizadores não procuram trabalhos de outros utilizadores.

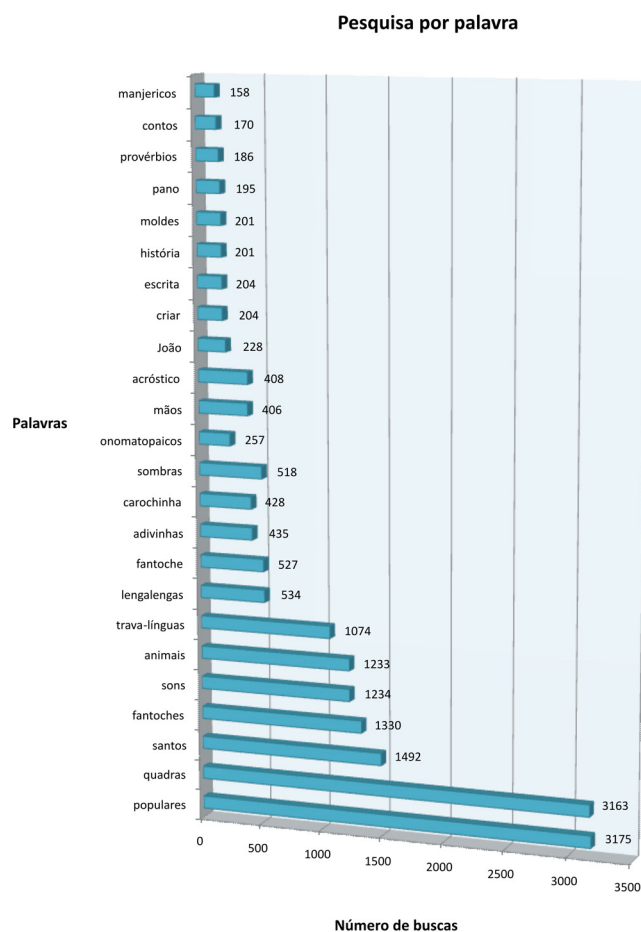


Figura 33 – Pesquisa por palavra

Os resultados que apresentamos permitem-nos concluir que o sítio *Riscos e Rabiscos* poderá apresentar-se como uma ferramenta útil para o desenvolvimento da criatividade e das competências literárias em contextos educativos, mais concretamente em escolas. Com efeito, o sítio revelou-se um meio de motivação para a escrita e de divulgação de trabalhos, permitindo ainda a troca de ideias, conduzindo muitas vezes à discussão de aspectos específicos desses trabalhos e apontando novos caminhos, novas ideias para melhorar os textos.

Contudo, este projecto não se limitou às escolas, embora estas fossem as mais participantes. Muitos dos nossos autores cooperaram a título individual, não se apresentando como integrados em qualquer instituição. Agora, que o projecto cresceu em expansão e conteúdos, começam a surgir trabalhos e sugestões de actividades da parte de famílias e de utilizadores mais jovens.

De facto, consideramos que o *Riscos e Rabiscos* veio preencher uma lacuna, uma vez que não existia nenhum sítio português que impulsionasse a escrita criativa entre os mais jovens. Assim, as actividades foram pensadas para que todos pudessem participar.

Este projecto poderá realmente incentivar as crianças, e o público em geral, para a escrita e para a leitura de uma forma lúdica, sem obrigações, incentivadas pelos seus pares. Dentro desta pequena comunidade, os utilizadores podem esclarecer as suas dúvidas, submeter o seu trabalho a avaliação sem receio de repreensões, esperando críticas construtivas que ajudem a melhorá-lo.

Uma convivência mais longa com o sítio ajudará, certamente, os utilizadores a conhecerem melhor os recursos ao seu dispor e a utilizá-los com maior frequência, o que, sem dúvida, se reflectirá num projecto mais completo e complexo tanto em termos de prática(s) como de investigação.

(NÃO) CONCLUINDO

Impressão Digital

*Os meus olhos são uns olhos,
e é com esses olhos uns
que eu vejo no mundo escolhos,
onde outros, com outros olhos,
não vêem escolhos nenhuns.*

*Quem diz escolhos, diz flores!
De tudo o mesmo se diz!
Onde uns vêem luto e dores,
uns outros descobrem cores
do mais formoso matiz.*

*Pelas ruas e estradas
onde passa tanta gente,
uns vêem pedras pisadas,
mas outros gnomos e fadas
num halo resplandecente!!*

*Inútil seguir vizinhos,
querer ser depois ou ser antes.
Cada um é seus caminhos!
Onde Sancho vê moinhos,
D. Quixote vê gigantes.*

*Vê moinhos? São moinhos!
Vê gigantes? São gigantes!*

António Gedeão

As alterações contínuas a que a nossa sociedade está sujeita, nomeadamente a omnipresença das tecnologias, não podem deixar de se reflectir no domínio da educação.

A nossa investigação estudou a contribuição de um sítio na Web para o desenvolvimento da criatividade e das competências da leitura e da escrita.

O sítio *Riscos e Rabiscos* apresenta-se como uma ferramenta que procura o desenvolvimento da escrita criativa e da leitura. O desenvolvimento da escrita implica aperfeiçoar o texto, para o que a troca de ideias e a atenção às críticas do outro são fundamentais. Tal como Amor (1999) afirma: “desbloquear a escrita não significa, apenas, suscitar a produção fácil e imediata e esgotá-la nesse primeiro gesto. Pelo

contrário, a formação para a escrita implica tomar consciência de que escrever é difícil, exige apuro técnico, disciplina e autocontrole, capacidade de distanciamento crítica. Escrever é sempre re-escrever sobre os textos próprios ou alheios” (p. 131).

O facto de este projecto permitir o trabalho colaborativo mas também o trabalho individual, faculta o desenvolvimento dos raciocínios interpessoal e intra pessoal, pois estimula a reflexão sobre trabalhos dos pares, mas também a capacidade de avaliar o seu próprio trabalho, uma vez que a apreciação de outros utilizadores funciona como um meio de comparação e reflexão.

As ideias expressas pelos utilizadores referem o interesse do sítio enquanto meio de desenvolver a criatividade e competências linguísticas e literárias, mas também como forma de motivar para a escrita e para a leitura, nomeadamente através da publicação dos trabalhos *online*. Muitos docentes utilizaram as actividades propostas em contexto de sala de aula, visando precisamente o desenvolvimento destas competências nos seus alunos.

Além disso, para muitos utilizadores o sítio é considerado um projecto lúdico que lhes permite, de uma forma divertida, expressar as suas ideias, mostrar os seus textos e interagir com outros cibernautas.

Este partilhar de trabalhos, de ideias, de actividades, acaba por gerar uma comunidade interessada numa determinada temática, neste caso a escrita criativa, que, gradualmente, participa e divulga as suas ideias, os seus trabalhos e actividades com frequência cada vez maior. Mais do que aglomerar textos, grafismos, desenhos representativos do uso criativo da escrita, queremos dar a possibilidade aos utilizadores de dinamizarem e impulsionarem o sítio: deixá-los mostrar a sua criatividade, as suas concepções, as boas práticas educativas. O objectivo final será criar uma comunidade de prática, que promova o trabalho colaborativo e a construção colaborativa do conhecimento.

Muitas instituições de ensino utilizaram o sítio *Riscos e Rabiscos*, embora nem todas as que o fizeram nos tenham enviado os seus produtos. Sabemo-lo porque os alunos que, a título individual nos enviam os seus trabalhos, nos dizem que visitam o sítio por indicação dos professores. Acreditamos que a participação ocorrerá de forma cada vez mais regular e intensiva.

Para a criação e dinamização do *Riscos e Rabiscos* tivemos em conta teorias e estratégias que visam tornar a aprendizagem mais participada e dinâmica e os estudantes mais activos, independentes, criativos, críticos, interessados. Uma das teorias em que

nos baseámos foi o construtivismo; procurámos que nas nossas actividades o utilizador detivesse um papel central, participando activamente na construção do conhecimento. Os utilizadores demonstraram uma progressiva apropriação das técnicas de escrita, adequando-as às actividades, uma maior facilidade na transmissão da sua opinião, assim como um pendor crítico mais apurado. Verificámos que a interactividade entre o utilizador e o sítio tende a aumentar com a passagem do tempo. Ao desenharmos o sítio a interactividade foi encarada tal como Silva (2006) a interpretou, ou seja, não apenas como unicamente relacionada com os meios tecnológicos (neste caso, o sítio *Riscos e Rabiscos*) mas enquanto meio de transformar o aluno simultaneamente no emissor e receptor de conhecimento: “a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de acções que cria conhecimentos e não apenas o reproduz” (p. 23).

A motivação dos utilizadores, ligada directamente à sua participação, foi um factor central no desenvolvimento do sítio. Embora consideremos que a utilização do sítio *online* é uma forma de motivação, consideramos que ela deve depender também da diversidade do tipo de actividades sugeridas, estimulando a integração de diferentes áreas e valorizando a interdisciplinaridade enquanto factor de coesão e interesse acrescido. Muitas vezes, os objectos reais, como os fantoches, as cartas mágicas, a roda de histórias, facultam aos utilizadores, principalmente aos mais novos, uma maior destreza na criação de enredos, além de proporcionarem a construção colectiva de textos.

A possibilidade de participação dos utilizadores na construção do projecto incentiva a construção colectiva de saber, o contacto com outros trabalhos, a reflexão sobre temas diversos, a expressão do juízo próprio e o conhecimento da opinião dos pares sobre os trabalhos produzidos. Tal como Ausubel, Novak e Hanesian (1980) e Papert (1997) defendem a aprendizagem será significativa se a temática for importante e tiver relevância para o aluno/utilizador. Deste modo, procurámos dinamizar actividades relacionadas com os temas pelos quais os utilizadores demonstravam curiosidade.

Ao analisarmos os textos dos utilizadores destaca-se uma evolução gradual da capacidade criativa: os textos tornam-se progressivamente mais criativos e complexos, sendo que vários utilizadores criam e aplicam actividades que são posteriormente utilizadas e reinventadas por outros utilizadores.

Como vemos, as actividades desenvolvidas contribuíram para que os utilizadores desenvolvessem progressivamente a sua capacidade criativa, mas também as suas competências linguísticas contactando com diferentes técnicas de escrita, utilizando-as

de acordo com o seu objectivo comunicativo e aperfeiçoando o seu espírito crítico. Com efeito, as sugestões apresentadas são cada vez mais complexas e fundamentadas.

Ao longo da construção do sítio surgiram alguns factores limitativos como o problema com o software do *Fórum*, a grande quantidade de *spam* a que este esteve exposto e a inibição inicial dos utilizadores em participarem no sítio. Todos estes problemas foram solucionados, embora as questões relacionadas com o *Fórum* levassem a um menor utilização deste por parte dos cibernautas.

Tendo em consideração o interesse manifestado pelas actividades e pelo sítio, a grande quantidade de utilizadores, o seu empenho nas actividades, a sua participação, o número de trabalhos recebidos e a qualidade dos mesmos, os comentários, a troca de ideias e todos os aspectos acima referidos consideramos que a utilização deste **recurso online contribuiu para desenvolver a criatividade e as competências literárias dos utilizadores.**

Deste modo, podemos concluir que as TIC podem auxiliar ao desenvolvimento de novas competências, através do recurso a novas metodologias de ensino. Tal como Ramos (2005) afirma: “[a]s TIC criam novas oportunidades para aprender a ler, a escrever e a pensar. A tecnologia ajuda a transformar as práticas lectivas, mas não é o único nem o mais importante agente da transformação” (p. 265). Assim, as tecnologias representam parte do futuro da educação, mas, naturalmente, não podem ser encaradas como panaceia para todos os problemas escolares.

Ao integrarmos as TIC no ensino, necessitamos de as perspectivar como meio para a prossecução de um fim e não como um fim em si mesmas. Não basta utilizar novos suportes, é necessário reformular métodos, ponderar alternativas, criar projectos, integrar temas; abrir a escola ao mundo e permitir a participação de todos, ou seja, alterar os paradigmas que foram seguidos durante anos.

Um sítio, um blogue, ou outros recursos que facilitem a ligação ao exterior, que permitam a colaboração de toda a comunidade educativa são meios extraordinários para encorajar uma maior participação dos alunos nas actividades educativas, mas também para aproximar toda a comunidade e permitir o intercâmbio de conhecimentos.

Contudo, a construção deste tipo de projectos exige muito de todos os participantes: esforço, vontade, tempo, empenho, determinação e competências em várias áreas do saber. O tempo é um factor essencial: para a divulgação, para fidelizar os utilizadores, para agregar material que torne o sítio apelativo para os visitantes e estimule a sua participação.

Com o decorrer dos meses, o projecto *Riscos e Rabiscos* foi-se tornando cada vez mais conhecido, surgiram novos factores, fenómenos e diferentes perspectivas, que implicam a necessidade de uma investigação contínua que estamos interessados em realizar.

Pensando na dinâmica que o site criou e recordando as pessoas, de todas as idades, que colaboraram neste projecto, não podemos deixar de realçar a importância do processo sobre o produto final. Este sítio permitiu-nos partilhar a nossa visão sobre a aprendizagem e as TIC, focando áreas que nos agradam particularmente: a escrita criativa e a leitura. Muitos são desafios a que não nos foi possível responder, nomeadamente o acompanhamento auditivo das propostas de actividades, maior número de animações e a disponibilização do sítio em outras línguas. Fá-lo-emos a seguir.

Mais importante do que a meta é o percurso. O trabalho que agora concluímos não é o fim deste projecto: continuaremos o caminho em busca de novos horizontes porque

A vida é como andar de bicicleta. Para manter o equilíbrio devemos continuar em movimento.

Albert Einstein

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, C. (1993). *Professores e Computadores – Representações, atitudes e comportamentos*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Amor, E. (1999). *Didáctica do português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. (2001). A dimensão criativa da expressão escrita. In F. Sequeira, J. Carvalho & A. Gomes (Orgs.), *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática – Actas do encontro de Reflexão sobre o Ensino da escrita* (pp. 55-66) Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho,.
- Barbeiro, L. (1999a). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (1999b). *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cachada, M. (2005). *A Escrita Criativa no Contexto Escolar: exemplificação de uma prática no terceiro ciclo do ensino básico*. Braga: Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho.
- Carmelo, L. (2004). *Entrevista a Luís Carmelo no sítio Escrita Criativa*. Consultado em 13 de Outubro de 2007 em <http://www.escritacriativa.com/modules/news2/article.php?storyid=3>.
- Carvalho, A. (1999). *Os hipermédia em contexto educativo*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

- Cervera, J. (1992). *Teoria de la Literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Chute, A., Thompson, M. & Hancock, B. (1999). *The McGraw-Hill handbook of distance learning*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *eLearning – Pensar o futuro da educação*, consultado em 29 de Setembro de 2007 em http://www.ipc.pt/international/SitioBolonha/p_de_bol/d_g/docs_gerais/u_e/14.pdf.
- Coutinho, C. (2006). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Consultado em 19 de Setembro de 2007, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>.
- *Currículo Nacional do Ensino Básico*. (s. d.). Consultado em 12 de Outubro de 2007 em http://www.dgide.min-edu.pt/public/compessenc_pdfs/pt/LivroCompetenciasEssenciais.pdf.
- De Bono, E. (1995). *Parallel thinking: from Socratic thinking to de Bono thinking*. London: Viking.
- De Bono, E. (1970). *O pensamento criativo: como adquiri-lo e desenvolvê-lo*. Petrópolis: Vozes.
- *Decreto de lei 6 de 2001*. (2001). Consultado em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF>.
- Delgado-Martins, M. & Duarte, I. (1993). Brincar com a Linguagem, Conhecer a Língua, Fazer Gramática. In F. Sequeira (Org.), *Linguagem e Desenvolvimento* (pp. 9-16) Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Dix, A., Finlay, J., Abowd, G. & Beale, R. (1993). *Human-Computer Interaction*. Glasgow: Prentice Hall.
- *Estratégias para a acção - As TIC na educação*. (2001). Consultado em 10 de Outubro de 2007 em <http://www.giase.min-edu.pt/upload/docs/estrategias.pdf>.

- Fosnot, C. (1996.). *Construtivismo e educação – teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gardner, H. (2000). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, J. & Cristóvam-Bellman, I. (1999). *A construção do corpo ou Exemplos de escrita criativa: primeiro guia da Escola do Espectador*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, A. (2004). *A escola*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M. (2004). *Educação a distância – Um Estudo de Caso sobre Formação Contínua de Professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, M. (2001). E-Learning: Reflexões em torno do conceito. In Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2001 (pp. 229-236). Braga: Universidade do Minho.
- Gould, J. (1996). Uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem da língua. In C. Fosnot (Org.), *Construtivismo e educação – teoria, perspectivas e prática* (pp. 135-150). Lisboa: Instituto Piaget.
- Guba, E. (1990). *The paradigm Dialog*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Harasim, L., Teles, L., Turoff, M., Hiltz, S. (2005). *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Editora Senac.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*. USA: Routledge.
- Janesick, V. (2000). The choreography of qualitative research design: minuets, improvisations and crystallization. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 379-400) London: SAGE Publications.
- Janesick, V. (1994). The dance of Qualitative Research Design – metaphor, Methodolatry, and Meaning. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 209-219) London: SAGE Publications.
- Jonassen, D. (1997). *Design of Constructivist learning environments*. Consultado em 10 de Março de 2007, em <http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE>.
- Lagarto, J. (2002). *Ensino a Distância e Formação Contínua: uma análise prospectiva sobre a utilização do ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal*. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.

- Lima, J. & Capitão, Z. (2003). *e-Learning e e-Conteúdos – Aplicação das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico.
- *Lei de Bases do Sistema Educativo*. (1986). Consultado em 11 de Outubro de 2007 em http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_46_86.pdf.
- *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. (1997). Consultado em 13 de Outubro de 2007 em <http://www.dgide.min-edu.pt/inovbasic/rec/livro-verde/capitulo4.htm>.
- Machado, J. (2001). *E-Learning em Portugal - Como a formação online pode mudar a sua vida*. Lisboa: FCA – Editora de Informática.
- Marques, R., Skilbeck, M., Alves, J., Steedman, H., Rangel, M., Pedró, F. (1998). *Na sociedade da informação – O que aprender na escola?*. Porto: Edições Asa.
- Massey, A. (1999). *Methodological Triangulation, Or How To Get Lost Without Being Found Out*. Consultado no dia 21 de Agosto de 2007, em <http://www.voicewisdom.co.uk/htm/triangulation1.htm>.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study - Applications in Education*. San Francisco: Josey-Bass Publisher.
- Morais, M. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade: Uma abordagem cognitiva*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Morse, J. (1994). Designing Funded Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 220-235) London: SAGE Publications.
- Munari, B. (1987). *Fantasia: invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Lisboa: Presença.
- Negroponte, N. (1994). *Learning by Doing: Don't dissect the frog, build it*. Consultado em 11 de Outubro de 2007, em <http://archives.obs-us.com/obs/english/books/nn/bd20794.htm>.
- Nemirovsky, M. (2002). *O Ensino da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Nielsen, J. (2005). *Ten Usability Heuristics*. Consultado em 9 de Outubro de 2007, em http://www.useit.com/papers/heuristic/heuristic_list.html.

- Nielsen, J. & Tahir, M. (2002). *Homepage Usabilidade – 50 Websites Desconstruídos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Nielsen, J. (1993). *HyperText & HyperMedia*. London: Academic Press Professional.
- Norton, C. (2001). *Os mecanismos da escrita criativa: escrita criativa, actividade lúdica*. Lisboa: Temas e Debates.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede – Ultrapassando a barreira digital entre gerações*. Lisboa: Relógio de Água.
- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. New York: Vintage Books.
- Prensky, M. (2007). *Changing Paradigms - from “being taught” to “learning on your own with guidance”*. Consultado em 20 de Outubro de 2007, em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-ChangingParadigms-01-EdTech.pdf>.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Consultado em 12 de Outubro de 2007, em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?*. Consultado em 12 de Outubro de 2007, em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>.
- Ramos, M. (2005). *Crianças, tecnologias e aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Braga: Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da fantasia: introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho.
- Rogers, C. (1970). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rosa, C. & Soares, J. (1998). *Reflectir sobre a Linguagem Escrita em Criar o Gosto pela Escrita – formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Rouquette, M. (1973). *A criatividade*. Lisboa: Edições Livros do Brasil.

- Sequeira, F., Castro, R. & Sousa, M. (1989). *O ensino-aprendizagem do Português – Teoria e Práticas*. Braga: Edição do Centro de Estudos educacionais e desenvolvimento comunitário – Universidade do Minho.
- Silva, M. (2006). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). U.S.A., New Caledonia: Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative research - Methodology: A way of thinking about and studying social reality*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tapscott, D. (2007). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. Consultado em 10 de Outubro de 2007 http://www.ncsu.edu/meridian/jan98/feat_6/digital.html.
- Torrance, P. (1974). *Pode-se ensinar criatividade?*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Trindade, A. (2005). *Educação a distância: percursos*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Trindade, A. (2001) Educação e Formação à distância. In Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2001. Braga: Universidade do Minho.
- Trindade, A. (1992). *Distance Education for Europe*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tognazzini, B. (2003). *First Principles of Interaction Design*. Consultado em 9 de Outubro de 2007, em <http://www.asktog.com/basics/firstPrinciples.html>.
- Vigotsky, L. (2000). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vigotsky, L. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia : ensayo psicológico*. Madrid: Ediciones Akal.
- Winnicott, D. (1990). *Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks : Sage Publications.

ANEXO

ANEXO 1 – CD - OS NOSSOS TRABALHOS